

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A AULA UNIVERSITÁRIA
Figurações das Coreografias de Ensino

MARIA DAS GRAÇAS AUXILIADORA FIDELIS BARBOZA

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO
Especialidade em Formação de Professores

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A AULA UNIVERSITÁRIA
Figurações das Coreografias de Ensino

MARIA DAS GRAÇAS AUXILIADORA FIDELIS BARBOZA

Tese orientada pela Professora Doutora Maria Manuela Franco Esteves e pela Professora Doutora Inês Assunção de Castro Teixeira, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação na Especialidade em Formação de Professores.

2012

Nosso Profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostara agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! O profe. Falseou – ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente do que a esperança. Epa! O profe. desalterou de novo – outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. *Verbi gratia*: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras de tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso profe. disse: Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar. (Manuel de Barros, “Aula”, 2011)

DEDICATÓRIA

A meu pai Dorgival Fidelis (*in memoriam*), personagem literária, responsável pelo despertar inicial de uma curiosidade intelectual que, felizmente, não me largou mais.

A Eliria (mãe), José Carlos (esposo), Frederico e Caroline (filhos), Matthew (neto), seres que iluminam meus percursos existenciais, sempre prontos a voarem comigo nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Ao Coordenador do doutorado, Professor Doutor Antonio Nóvoa, pela oportunidade da convivência, ensinamentos e diálogo, fazendo-me enxergar o que não há de óbvio na palavra escrita e nos discursos.

À Professora Doutora Manuela Esteves (orientadora), que acolheu com curiosidade e abertura ser parceira na composição da coreografia desta tese, respeitando meu ritmo, ajustando nossos passos intelectuais de maneira competente, comprometida, respeitosa e afetiva.

À Professora e amiga Doutora Inês Teixeira (coorientadora), presença marcante em minha trajetória profissional e pessoal, pelo incentivo para cursar o doutorado e por despertar minha curiosidade por outros horizontes não somente intelectuais, mas de aprendizado em favor das causas sociais.

À amiga e parceira Professora Doutora Tereza Oliveira, que tratou com “humor” as minhas inquietações, com contribuições fundamentais à tese, sempre dosadas com incentivo e competência.

À Universidade Católica do Salvador na pessoa do Magnífico Reitor, Professor José Carlos Almeida Silva, pelo apoio institucional fundamental para a realização do doutorado.

Agradecimento especial, aos docentes, atores sociais desta pesquisa, pelo interesse e motivação em ajudar, aceitando nos apresentar as coreografias de suas aulas, condição essencial para a produção desta tese. É deles a contribuição mais importante.

Aos professores do Programa de Doutorado da Universidade de Lisboa, pela contribuição intelectual. Aos colegas brasileiros pela oportunidade de ver o Brasil representado por gente de diferentes regiões, mostrando sua cultura e diversidade, especialmente Marcos, Socorro, Jacira, Claudia, Rita e Flávia Wagner. Às amigas Ana Claudia e Patricia, pela permanente companhia.

Aos colegas do doutorado da UFMG, em especial a professora Doutora Célia Nunes, pela amizade e diálogo constante.

Aos familiares, especialmente, o mano Augusto, e aos amigos pela forma como souberam manter os laços e compreender as ausências, esperando-me pacientemente.

RESUMO

Este estudo foi delineado a partir de três dimensões relacionáveis que estruturam o campo da educação e são estruturadas por ele: a pedagogia universitária, a docência universitária e a aula universitária. A aula foi assumida como interesse investigativo, metaforizada como coreografia de ensino. O objetivo geral foi compreender a aula/coreografia de ensino, os modos como é produzida e interpretada pelos docentes universitários e o contexto/circunstâncias em que ela se desenvolve. A metodologia foi construída na perspectiva qualitativa com observação direta de situações de aula e entrevistas semidiretivas. Participaram oito docentes de uma Universidade privada brasileira. Os resultados demonstraram que a dinâmica da aula coreografada envolve: sequências didáticas, ritmos e temporalidades, corporeidade, gestos, modos de ação e interações pedagógicas que variam conforme as relações interativas, a intencionalidade e o contexto; os modos de ensinar, de ser e estar na sala de aula e a *performance* de aprendizagem do estudante. O estudo é também uma via para a compreensão da docência como construção que congrega as estruturas visíveis e a dimensão não visível (ressignificação da sala de aula e da docência). Conclui-se que a aula universitária é um acontecimento e, como tal, não pode ser pensada num enquadramento previsível e padronizado, aplicável em contextos diversos, devendo ser entendida no seu sentido plural, de “aulas”. A docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradição entre discurso e prática, e, embora o docente deseje uma coreografia centrada na aprendizagem do estudante, na prática predomina a coreografia centrada no ensino. Apesar das controvérsias existentes no campo pedagógico, atravessado por diferentes crenças e valores, a docência lida com desafios que a estão reconfigurando ou resignificando. Consideramos a aula e a docência como um fenômeno que tem natureza coletiva e de alta complexidade, sendo vivido socialmente, não podendo, portanto, ser simplificado.

Palavras-chave: Aula universitária; coreografias de ensino; pedagogia universitária; docência universitária; ensino superior privado.

ABSTRACT

This study was outlined based on three related dimensions which structure Education and are structured by it: university pedagogy, teaching and class. Class was assumed as an investigative interest, using education choreography as a metaphor. The general objective was to understand the class/choreography, the way it is produced and interpreted by professors and the context/circumstances in which it develops. The methodology was built on qualitative perspective by direct observing classroom situations and semi direct interviews. Eight professors from a private university took part in the experiment. The results showed that the choreographed class dynamic involves didactic sequences, rhythms and timing, body language, gestures action ways and pedagogical interactions that vary according to interactive relations, intention and context, ways of teaching, of being in the classroom and the student learning performance. It is also a way to understand teaching as building that puts together visible structures and non-visible dimension (class and teaching re meaning). We concluded that university class is a happening and it can't be thought in a predictable and standard frame applied to different contexts. It has to be understood in its plural meaning of "classes". University teaching is made by ruptures, continuation and contradictions between discourse and praxis. Although professor wishes a student centered choreography, actually what happened in the studied cases were a teaching centered choreography. Despite existent controversies in pedagogical field, crossed by different beliefs and values, teaching deals with challenges that are re setting or re meaning it. We Considered class and teaching involved in it as a group high complexity phenomenon, socially lived, therefore, it can't be simplified.

Key words: university class; teaching choreography; university pedagogy; university teaching, private higher education.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
LISTA DE SIGLAS	v
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I – DAS PEDAGOGIAS E DA AULA UNIVERSITÁRIA	33
1.1 PEDAGOGIA OU PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS?.....	34
1.2 PEDAGOGIAS E DIDÁTICAS: CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM	46
1.3 ANDRAGOGIA E EDUCAÇÃO/ FORMAÇÃO DE ADULTOS.....	50
1.4 ENSINO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES	56
CAPÍTULO II – A UNIVERSIDADE PRIVADA NO BRASIL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS ANOS 1990: BREVES CONSIDERAÇÕES	65
2.1 CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS ANOS 1990.....	66
2.2 SINGULARIDADES, PROBLEMAS E TENSÕES CONSTITUTIVAS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	78
2.3 DA UNIVERSIDADE PRIVADA COMUNITÁRIA: UM POUCO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	83
CAPÍTULO III – COREOGRAFIAS DE ENSINO: UMA LENTE PARA LER A AULA UNIVERSITÁRIA	91
3.1 O CONCEITO DE COREOGRAFIAS DE ENSINO	94
3.2 O USO DE METÁFORA NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS.....	111
3.3. COREOGRAFIAS DE ENSINO: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	118
CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO: DESENHO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	125
4.1 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES RELEVANTES.....	125
4.2 NATUREZA DO ESTUDO	134
4.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS	142

4.3.1 Observação direta	144
4.3.2 Entrevistas semidiretivas	149
4.3.3. Análise e interpretação dos dados	152
4.4 CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	158
CAPÍTULO V – COREOGRAFIAS DE ENSINO: A DANÇA DIDÁTICA ENTRE ENSINAR E APRENDER.....	163
5.1. DE CADA CURSO E DAS COREOGRAFIAS ENCENADAS PELOS DOCENTES.....	163
5.2. O CURSO DE DIREITO: A COREOGRAFIA DA AULA MAGISTRAL..	169
5.2.1 Professor Lucas “Não quero repetir o que criticava em meus professores”.....	172
5.2.2 Professora Betânia “Chamo a atenção para o exercício do Direito humanitário e ético”.....	189
5.3. O CURSO DE ENFERMAGEM: NOS MODOS DE COREOGRAFAR O SABER CUIDAR.....	208
5.3.1 Professor Augusto: “Importa não apenas o saber fazer, mas o saber cuidar”	210
5.3.2. Professora Verônica “Estabeleço laços maiores quando trabalho com as aulas teóricas e as aulas práticas”.....	234
5.4. O CURSO DE INFORMÁTICA: NAS COREOGRAFIAS DE ENSINO AS TECNOLOGIAS	252
5.4.1. Professor Hugo: “Ensinar matemática é ter a gratificação de saber que o aluno aprendeu”.....	255
5.4.2. Professor Eric: “Na área de computação a missão do professor é formar o aluno autodidata”.....	276
5.5. CURSO DE PEDAGOGIA: O MODO PEDAGÓGICO DE COREOGRAFAR	298
5.5.1. Professora Sandra: “A gente tenta aproveitar o que o aluno traz de significativo”.....	299
5.5.2. Professora Fábria: “Em Relações Humanas o conteúdo é você, e o sujeito, somos nós”.	318
CAPÍTULO VI – COREOGRAFIAS DE ENSINO: ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	337
6.1. ESTRUTURAS VISÍVEIS DAS AULAS COREOGRAFADAS: MODOS DE AÇÃO/FUNÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	342
6.2. RELAÇÕES INTERATIVAS: ATITUDES	352
6.3. PERFORMATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE	355
6.4. TEMPOS E RITMOS	356
6.5. CONCEPÇÕES DE AULA E DE ENSINO E APRENDIZAGEM	357
CONSIDERAÇÕES FINAIS	365
BIBLIOGRAFIA	377

LISTA DE SIGLAS

ABESC – Associação Brasileira das Escolas Católicas
ANUP – Associação Nacional das Universidades Particulares
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EAD – Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional de Avaliação de Desempenho
FIES – Programa de Financiamento Estudantil
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA – Master Business Administration
MEC – Ministério da Educação
MDES – Metodologia e Didática do Ensino Superior
ONG'S – Organizações Não Governamentais
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
PUC – Pontifícia Universidade Católica
UC – Universidade Cidadã

ÍNDICE DE ANEXOS - *CD-ROOM*

Anexo 1 – Guião da Entrevista

Anexo 2 – Entrevistas Transcritas

Anexo 3 – Protocolo de Validação das Entrevistas

Anexo 4 – Carta Convite

Anexo 5 – Questionário de Identificação

Anexo 6 – Carta de Agradecimento

INTRODUÇÃO

Quem diria que, em pleno vestibulo do século XXI, alguns ainda se preocupariam com uma coisa tão óbvia como a aula; não é muita presunção querer falar a nós educadores sobre a aula? Quem são eles para isso? Quem dá a eles o direito de invadirem, sorrateiros, esse território sagrado da individualidade docente e – às vezes à força - nos colocarem no divã e psicanalisarem nossos desejos e prepotências, inseguranças e arranjos, idiossincrasias e desejos? Com quem pensam que eles estão falando? Conosco! educadores; falam com todos que ainda não perderam a paixão e a amorosidade do ensinar.

Mário Sérgio Cortella

Esta tese traz na sua forma a tarefa intelectual de investigar a(s) aula(s) universitária(s) na sua pluralidade e multirreferencialidade, como um acontecimento, tarefa que exigiu reconhecer suas dinâmicas e processualidade. Dessa forma, com o cuidado que requer a temática, este estudo se propôs a “invadir” a sala de aula do ensino superior privado (confessional/comunitário) e transitar por entre os labirintos da aula. Esse propósito demandou conhecê-la não apenas na sua dimensão epistêmica que engloba o ensinar e o aprender, mas naquilo que ela sugere, evoca, esconde, dissimula, na expectativa ampla de re-conhecer as tramas engendradas nas teias de relações que configuram a sua dimensão didático-pedagógica e concebê-la também como acontecimento. Na mirada proposta, podem-se compreender movimentos, sequencias didáticas, tempos e ritmos, corpos, gestos, relações interativas, textualidades, estruturas visíveis e não visíveis que dão estrutura a encenação da aula, que insinuam os passos dançantes da didática, por analogia, denominada, neste estudo de *coreografias de ensino*. A expressão coreografia deslocada para o campo da educação foi cunhado por Oser & Baeriswyl (2000), ao referir-se a conexão entre o ensino e os passos de aprendizagem.

O interesse pela temática tem origem em meus percursos e inquietações profissionais, que se iniciaram na pesquisa de mestrado e prosseguiram no doutorado. No

mestrado, a investigação foi direcionada para a formação continuada do professor, especificamente para os cursos de capacitação. Naquela época, emergiram questões intrínsecas à prática pedagógica, particularmente a aula, que reforçaram o desejo de continuar investigando a temática, agora, em outro nível de ensino e realidade: no ensino superior. Chamava minha atenção a escassez de estudos voltados para a prática pedagógica nesse nível de ensino.

No estudo desenvolvido no mestrado, tomei a própria prática do projeto de formação continuada como foco da investigação. Nesse aporte, estreitavam-se as fronteiras entre o mundo da sala de aula e o espaço do curso de capacitação, demarcando a sala de aula como objeto de investigação, para captar seu cotidiano.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que havia algo não visível no curso de capacitação, que vazava sutilmente nos depoimentos da formadora e das professoras participantes, gerando uma atmosfera de angústia e inquietude no tocante à organização dos processos pedagógicos – atividades, conteúdos, recursos didáticos, relação professor-aluno, processo de avaliação, entre outros. Constatei que questões semelhantes estavam presentes nas reuniões pedagógicas realizadas no Departamento na universidade. Nesse trânsito, estreitavam-se as fronteiras entre o mundo da sala de aula e as políticas de avaliação institucional, demarcando a sala de aula como objeto de investigação no sentido de captar seu cotidiano. Assim, também neste trabalho, a pesquisa é um exercício do pensamento crítico, porque traz à superfície as questões que, em geral, ficam escondidas na aparência do dia a dia da sala de aula. De outra parte, considerava importante compreender como o docente, enquanto sujeito de aprendizagem, histórico e singular, faz parte da trama da academia e como participa, através do seu fazer diário, desse jogo institucional.

Inquietava-me o fato de as explicações acerca da qualidade do ensino estarem centradas, principalmente, na inoperância e no descaso do professor e dos estudantes. Supunha que essa questão era um fenômeno velho-novo, recriado e criado de forma velada e sutil também no ensino superior. A prática pedagógica, em particular a regência da aula, isto é, o modo como a aula é produzida e encenada pelos docentes na sala de aula, sempre despertou minha curiosidade.

Revedo os caminhos que já trilhei e venho trilhando na rede privada de ensino superior, seja como professora nos cursos de graduação, seja na Pós-Graduação Lato Sensu, sempre me deparei, também, com uma série de dúvidas e inquietudes relativas à

docência universitária, em particular, à aula como uma mediação didática, interesse que foi se efetivando ao longo de minha carreira no magistério superior. A forma como os colegas professores e estudantes vivenciam e se referem à aula reforçava e reafirmava o interesse lacunar deixado no mestrado, fortalecendo cada vez mais meu desejo de desenhar a aula universitária como objeto de estudo no doutorado.

Há que se considerar também como fator que teceu a problemática desta tese os dilemas que os professores universitários estão vivenciando motivados pelas políticas de educação voltadas para o ensino superior privado. Esse fato é traduzido nas conversas nas reuniões de Departamento em que vazam das falas desânimo, inquietação e insegurança de um número significativo de docentes, vivências que compartilho com meus pares. De certo, essa tessitura influencia o fazer pedagógico do professor na sala de aula, entrelaçando-se nas relações acadêmicas entre docente e discentes e entre pares.

Pressionados pelas políticas de avaliação e pela exigência de produção acadêmica, outras vezes por razões financeiras, entre outros problemas, os docentes universitários da rede privada estão sendo obrigados a fazer mais, porém com menos condições. No caso dos profissionais professores, as horas do dia de trabalho são determinadas pela prioridade com a área profissionalizante, ficando o ensino em segundo plano; enquanto que, para os professores profissionais, prevalecem as horas de trabalho dedicadas exclusivamente à docência, à aula. Esses últimos, por sua vez, veem-se obrigados a lecionar em diferentes instituições de ensino superior, aumentar o número de turmas e a carga horária em sala de aula, e, assim, passam a viver num corre-corre que não os estimula em nada, nem ajuda a manter laços pessoais e profissionais mais estreitos e menos dispersivos com as instituições de ensino onde trabalham.

Outro desafio que se revela na fala dos docentes e que encontra ressonância na literatura é a multirreferencialidade que contorna a sala de aula, seja por conta da inserção dos estudantes cada vez mais cedo na universidade provocando disparidades nas faixas etárias, seja pelas suas diferenças de classe social e pertencimento étnico-cultural resultantes das políticas públicas de inclusão na educação, seja ainda pela exigência do mercado que obriga os trabalhadores com idades mais avançadas a retomarem os estudos como uma forma de se manterem no trabalho. Ressalta-se, também, as novas formas de gestão das universidades privadas brasileiras, como: redução no número de docentes para atender as demandas econômicas e competitivas do mercado; a oferta de vestibular em

tempo contínuo (ao longo do ano) e com critérios seletivos meramente econômicos. Outra medida de que essas universidades têm lançado mão é a chamada “enturmação”, que agrupa na mesma disciplina um excessivo número de estudantes de cursos e semestres distintos.

Dos docentes exige-se, entre outras coisas, que contemplem em suas aulas o uso de diferentes metodologias, recursos didáticos e novas tecnologias, além do grande número de turmas, de estudantes, disciplinas e cursos que assumem em diferentes universidades. Nessa condição, “dar aula” significa tão somente ir a diferentes instituições de ensino superior público e privado, exercendo atividades reduzidas à sala de aula, frequentemente, desvinculadas ou descontextualizadas. Esse panorama favoreceu um contexto que acolheu o meu interesse de investigação para o doutorado – a aula universitária.

A respeito do que vem sendo discutido e particularmente no que tange a docência universitária, Zabalza (2004, p.10), em uma aula inaugural, em seu discurso sobre a centralidade ou marginalidade da docência na universidade, indagou: “Que importância tem realmente a docência no conjunto do funcionamento de uma universidade? (...) que lugar ocuparia a docência?”

Estudos sobre a docência universitária, ao buscarem explicações para os processos constitutivos da práxis pedagógica, não avançam na discussão sobre os processos produtores do cotidiano da sala de aula universitária. As relações, as estruturas macro e micro sociais não são articuladas dialeticamente nessas análises: alguns estudos consideram apenas os aspectos externos, ou seja, situam os elos (ou nexos) causais do processo pedagógico nas políticas educativas, na sociedade ampliada; outras fazem referência apenas aos fatores internos, aqueles ocorridos no interior da sala de aula (Libâneo, 2002).

Partimos do pressuposto de que a aula universitária é, para além dos aspectos didáticos e pedagógicos, um acontecimento marcado por relações e interações sociais entre os atores que tecem o evento que, embora previsível e rotineiro, é também um fenômeno intempestivo, impulsivo, dinâmico, móvel, atemporal, permeado de ocorrências dignas de registro. Esses aspectos nos incitam a adentrar nos labirintos da aula para compreender a sua complexidade, o modo como os processos pedagógicos são produzidos e encenados pelos docentes na aula. Isso implica perceber que também

fazem parte do acontecimento aspectos fundantes da aula, tais como as metodologias, os recursos didáticos e tecnológicos, a avaliação da aprendizagem.

Na medida em que eu me aprofundava nos estudos acerca da aula universitária, algumas questões iam sendo formuladas, embora não tivessem alcançado ainda o status de problema de pesquisa: o que é mesmo a aula para os docentes universitários? Questão aparentemente simples, óbvia para muitos, a aula universitária sempre despertou minha curiosidade por considerar que, para além de sua aparente simplicidade e obviedade, guarda particularidades, singularidades até então pouco conhecidas e interpretadas, razão para conhecê-la naquilo que ela sugere, esconde, dissimula, tentando dela me aproximar para, na expectativa ampla, desvelar a teia de relações de que é tecido o existir de cada sujeito humano, em todos os tempos e espaços sociais, entre os quais esse da sala de aula universitária. Essa dimensão da aula é compreendida por Zuben (1989) como um evento, um acontecimento.

Assim, voltamos nossa atenção para a aula universitária na tentativa de entender melhor esse evento/acontecimento em que se desenrolam as articulações e contradições entre o eu e o outro, as interações face a face, a criatividade e o conformismo, a arte e a ciência, a fala dialógica e a fala impositiva, a difusão de ideias entre as pessoas e a infusão sobre elas (Zuben). Consideramos que esta é uma proposta que abre um campo fértil para compreender os processos interativos e comunicativos que tecem a teia de relações e a cultura acadêmico-pedagógica.

Colocar em discussão a aula universitária como um espaço para além da dimensão didático-pedagógica, atravessada não só por conhecimentos, mas, principalmente, por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, foi bastante proveitoso e instigante para analisar a aula universitária, as práticas e o pensamento do docente como organizador, estruturador, explicitador da didática que utiliza, bem como a organização dos processos pedagógicos, as condições de trabalho e as relações pedagógicas no interior da sala de aula. Mostrar como a pedagogia tentou dar forma à sala de aula, à disposição do espaço, seus rituais, modos de interação e comunicação talvez ajude os docentes a lidarem com os temores que, às vezes, se tecem em torno do ensino e da aprendizagem que se dá na sala de aula universitária e, por conseguinte, favoreça uma apropriação melhor desse espaço e tempo de ação. Se a aula é, acima de tudo, uma prática relacional, essa prática ocorre sempre numa situação particular, em

condições singulares e num contexto específico, ou seja, na sala de aula (Altet, 2000), lugar onde se efetiva a aula evento/acontecimento.

As pesquisas, preocupadas com as análises mais apuradas, visando achar as causas para as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, dedicaram-se mais a apresentar novas técnicas e métodos, esquecendo-se de considerá-lo como um “evento, um acontecimento” e de tentar dele se aproximar para, na expectativa ampla, desvelar a teia de relações que são tecidas no existir de cada sujeito humano, em todos os tempos/espços sociais, entre eles a sala de aula.

Ao investigar a aula não estamos deslocando um pedaço da dimensão que a constitui, fragmentando a sua complexidade, para depois analisar o seu todo. A pretensão foi olhar a aula em suas múltiplas relações com o contexto mais ampliado, o que implica em considerar os aspectos objetivos (a institucionalidade, as condições de trabalho) e os subjetivos (significações que o docente imprime a seu trabalho, seus sentimentos, suas concepções e interpretações sobre suas práticas), seus textos e contextos, suas dimensões estruturais (de longa duração) e cotidianas (da vida do dia a dia etc.).

Isso significou discutir também as políticas públicas de gestão educativa direcionadas para o ensino superior privado e confessional, até porque entendemos que os docentes, quando encenam suas aulas, não estão meramente isolando-as do contexto externo que as circunscreve. Ao contrário, as aulas também se referem às suas concepções e práticas políticas que orientam seu trânsito pela vida intelectual e acadêmica. Conceber a aula como acontecimento que decorre de causas conhecidas ou imediatas, previsíveis e imprevisíveis, não apenas *o que* acontece, mas *no que* acontece, possibilitou ver que a aula tem sua própria configuração(ões) – as aulas.

Também fazem parte da aula como acontecimento aspectos fundantes já conhecidos, entre outros, a relação entre ensino e aprendizagem. Neste sentido, cabe ressaltar que, no que respeita à aprendizagem dos estudantes, isto é, aos aspectos relacionados às suas operações mentais (aspectos cognitivos), eles não foram objeto de nossa investigação, embora tenham sido contemplados, ainda que indiretamente, em nossa discussão.

Diante do exposto, nossa pretensão investigativa foi adentrar os labirintos da(s) aula(s) universitária(s) numa instituição privada confessional de ensino superior, brasileira, com o objetivo de analisar *o modo como elas são produzidas e interpretadas*

pelos atores sociais docentes, bem como entender em que contextos e circunstâncias elas se realizam. O que constitui o aparente na encenação da aula, ao ser investigado, poderá contribuir para clarear a trama que se tece em torno do seu conceber e do seu fazer.

Nossa investigação leva em consideração, para apreender a aula universitária, os atores sociais docentes, as relações e interações pedagógicas, a situação e o contexto da aula universitária, esforçando-se por descrever e analisar seus desdobramentos nas situações pedagógicas na aula, bem como por analisar o porquê das decisões tomadas pelos docentes. Para tal, buscamos conhecer o que pensam os docentes sobre a aula, sobre sua prática pedagógica, sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes para reconstituir e entender suas escolhas e práticas em sala de aula pondo em evidência “a construção do sentido pedagógico” (Altet, 2000) das ações dos docentes universitários, ou seja, das práticas realmente produzidas e não daquilo que se declara fazer.

Nesse horizonte e nosso objeto de estudo são os modos de produzir e coreografar as aulas pelos docentes universitários em uma instituição de ensino superior privada (confessional), no Brasil. Com este objeto de estudo pretendemos trazer à baila a aula universitária para além de sua dimensão didática e apreendê-la em dinâmicas e processualidades específicas da cultura acadêmica. Isso implica conhecer sua estrutura e funcionamento, sua organização, suas temporalidades, etc. Nestes termos, não podemos pensar a aula universitária num enquadramento previsível e padronizado que pode ser aplicado em contexto diverso; daí a razão de entendê-la no seu sentido plural, “aulas”. Dito de outra forma, por mais que a aula tenha aspectos invariantes que a façam ser reconhecida no singular – a aula, como acontecimentos elas serão desde sempre diversas, plurais.

No delineamento mais adequado do objeto de estudo, algumas questões emergiram para orientar a investigação. Como os docentes universitários produzem e interpretam suas aulas, por que e em que contextos o fazem? Quais sentidos e significados eles atribuem às dinâmicas e processualidades das suas aulas? Que saberes eles mobilizam para construir e coreografar suas aulas? Como as estruturam e organizam para que os estudantes aprendam? Quais os fundamentos que os docentes universitários evocam para justificar suas ações em sala de aula?

Esse conjunto de questões implicou em considerar a diversidade de perspectivas teóricas que permitem triangular as análises de tal modo que pudéssemos contribuir com a construção de uma arquitetura metodológica para a apreensão da realidade estudada.

Na medida em que optamos por trazer a aula universitária para o palco principal do cenário educativo, percebemos que ela tinha sido pouco visitada pelos pesquisadores, dada a carência de estudos e publicações sobre essa temática. Constatamos que muito já se falou da aula no ensino médio e fundamental; contudo, a aula no ensino superior continua sendo vista como um “altar sagrado” da academia que deve ser preservado, que não pode ser desvelado.

Desse modo, a aula carece ser vista antes de tudo como um espaço de relações sociais, de encontro, de significações que historicamente foi tomando contornos dinâmicos e tão complexos. Nossa intenção nesse estudo foi encontrar pistas para pensar a aula como um acontecimento marcante na vida dos estudantes e docentes, buscando perceber a que horizonte nos remete. Por que a aula universitária continua sendo um enigma? Por que ela continua sendo um momento de angústia para os docentes e os estudantes na universidade?

Estas questões conduzem o nosso olhar para a aula universitária e, por meio dela, para o *modus operandi* do ensino, particularmente as práticas pedagógicas. Isso implica uma re-elaboração dos códigos do universo e da cultura acadêmica, até então pouco investigados, mas vistos de maneira naturalizada, como constituintes desse universo. Ao falar da aula universitária neste estudo, não a isolamos do resto do tecido que a constitui; ao contrário, buscamos compreendê-la nas suas múltiplas relações com o “mundo universitário” e outros cenários, como os das políticas de educação, cultura, mundo do trabalho que a configuram. A melhor maneira de abordar essas questões é pensar também com a história.

No plano do enquadramento conceptual do estudo, ressaltamos a centralidade do diálogo com as *coreografias de ensino*, conceito cunhado por Oser & Baeriswyl (2001), embora não tenhamos limitado nosso estudo a essa proposta teórica.

Nossa pretensão foi tecer uma discussão da aula considerando a metáfora coreografia de ensino como lente para olhar a aula didaticamente imbricada/tecida em seus processos simbólicos. Ressalta-se que essa via nos afastou da intenção de

considerá-la apenas na perspectiva desses autores que enfatizam a conexão entre ensino - *estruturas visíveis* – e os passos da aprendizagem – *estruturas não visíveis*. Isso significa dizer que a aprendizagem foi considerada a partir dos Modelos de Base (estruturas não visíveis), isto é os esquemas mentais de aprendizagem, pressupostos por eles, não foram tomados em nossa investigação como categorias de análise. Sublinha-se que as contribuições dos referidos autores no que diz respeito às *estruturas visíveis* foram relevantes para uma mediatização na apreensão da realidade pesquisada. Nesse horizonte discursivo, há o deslocamento do conceito de coreografia do campo da dança para o campo da educação, em particular a aula universitária, componente da prática pedagógica no ensino superior para apreendê-la além da perspectiva didático-pedagógica.

Encenamos nossas ações em diferentes espaços sociais, acionando processos simbólicos diversos. A aula, vista pela lente conceitual da *coreografia de ensino* (Oser & Baeriswyl, 2001) em diálogo com a perspectiva da aula como acontecimento, é uma forma de buscar novos itinerários para se chegar ao mundo acadêmico e suas formas culturais instituídas e instituintes. Todavia, esse horizonte interpretativo, de início, põe em questionamento as análises sociológicas positivistas sobre as instituições. Isso porque, ao buscar compreendê-las, elas consideram apenas a sua função social, seus mecanismos operativos e de eficiência, ou seja, a cultura acadêmica instituída. Privilegia-se apenas o mensurável, ignorando o simbólico, o estético. A apreensão positivista da realidade educacional polariza universidade-sociedade, instituinte-instituído, real-imaginário, objeto-sujeito, etc.

Dessa forma, propomos um olhar atualizador que extrapole os limites criados por esses autores. Para eles, a analogia do ensino com a dança é possível porque metaforicamente permite dois movimentos: i) de um lado, a liberdade de escolha de elementos que compõem a ação didática, a progressão da aula, as tomadas de decisões interativas dos atores no contexto e no tempo real da aula, isto é, a *estrutura visível*; ii) de outro lado, a relativa rigidez dos passos indispensáveis à aprendizagem, ou seja, as operações mentais necessárias para que o estudante aprenda – a *estrutura não visível*.

Como pode ser visto, Oser e Baeriswyl (2001) apresentam elementos que constituem a coreografia limitada ao processo de ensino e de aprendizagem; contudo, deixam de considerar os elementos do contexto micro e macrossocial que configuram a

aula universitária quais sejam: os contextos institucionais e os marcos sócio-históricos em que ela se insere. O mesmo ocorre quando fazem referência à organização da docência ignorando que a mesma se dá conforme as condições institucionais e de trabalho: o número de alunos em sala, os salários, a jornada de trabalho etc.

O conceito de coreografia em nosso estudo não é considerado no sentido estrito, mas perspectivado simbolicamente, considerando-se as especificidades da prática pedagógica com referência à metáfora. Dessa maneira, a metáfora da coreografia consiste em visualizar uma aula em suas estruturas visíveis (sequências didática, temporalidades, interações pedagógicas, escuta, falas, etc.) em correspondência com a sequência de dança. Tal como na dança, em que o bailarino, a depender do paradigma que a conceitua (tradicional, moderna, contemporânea), poderá intervir na coreografia a partir de seus repertórios/corpo, os dançarinos/estudantes têm um repertório que pode ser acionado e inserido na coreografia da aula.

Cabe ressaltar, ainda, que as razões científicas não se constituem em suporte neutro para a escolha do tema da pesquisa. A investigação científica aparece envolvida em uma teia de relações que comporta sentimentos e desejos, ideologias, identidade com a temática e conhecimentos significados em nossa experiência profissional.

Não podemos ignorar as dificuldades de abordagem do tema, senão por outras razões, por se tratar de uma questão complexa, controversa, atual, quando se refere à aula universitária e que envolve pessoas, profissionais, docentes e estudantes. Sabemos como é difícil e revelador adentrar nas relações e na convivência institucionais e, principalmente, no universo da sala de aula universitária, uma vez que tal investigação pode ameaçar a intocável cultura acadêmica. Todavia, estudos recentes sobre a docência universitária, particularmente sobre a prática pedagógica, já vêm provocando interesse nos docentes. Daí a importância de assumir o desafio desta investigação. Como afirma Charlot (2006), é preciso ter coragem de dizer que a prática não é um argumento e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado.

É o que propomos: discutir e analisar a aula universitária em uma instituição de ensino superior privada confessionais no Brasil. A pesquisa empírica foi realizada entre 2009 e 2010, com docentes dos Cursos de Direito, Enfermagem, Pedagogia e Informática. Os sujeitos da pesquisa foram oito docentes, sendo dois de cada um desses cursos. Na primeira fase foram observadas seis aulas de cada um deles em diferentes

períodos, turnos e horários, totalizando quarenta e oito aulas. Na segunda fase foram realizadas entrevistas semidiretivas com cada docente participante da pesquisa, para conhecer o modo como eles pensam e fundamentam suas práticas.

Para entender e interpretar as questões apontadas ao longo deste estudo, encontramos respaldo em Oser & Baeriswyl (2001), Altet (2000), Postic (2008), Zabalza (2004), Dussel & Caruso (2003), Cunha (2003), Anastasiou (1998; 2003), Libâneo (2005), Lucarrelí (2009), Isaia (2006) e Morosini (2006), que vêm pesquisando e rediscutindo, entre outros aspectos, a pedagogia universitária com reflexões sobre a prática do professor universitário; sobre os desafios da docência universitária; sobre as inovações pedagógicas no ensino superior; sobre políticas públicas para o ensino superior; sobre práticas e relações pedagógicas, entre outros.

Com esses horizontes teóricos, buscamos obter um aporte para interpretar o objeto de estudo em uma dimensão ampla, complexa e crítica. Contudo, não fechamos a análise teórica em torno desses autores.

Em síntese, este estudo pretende não apenas discutir a forma como a aula é coreografada pelos atores sociais, mas, também, trazer à tona o contexto e as circunstâncias em que ela se realiza. Tal intento coloca em questão o discurso da qualidade do ensino superior nos aspectos didático e pedagógico. Em contrapartida, consideramos a aula e a prática educativa como um fenômeno que tem natureza coletiva e de alta complexidade, sendo vivido socialmente, não podendo, portanto, ser simplificado.

Nessa perspectiva, este estudo se situa no campo da Formação de Professores, recortando para a docência universitária. Ademais, é uma problemática das Ciências da Educação no campo da pedagogia universitária. Trata-se de uma abordagem que se situa na encruzilhada do ensino e da aprendizagem de adultos, da análise sociocultural do contexto acadêmico-pedagógico e dos estudos sobre o pensamento do professor.

A estrutura da tese comporta, para além desta introdução, sete capítulos e as considerações finais que seguidamente sumarizamos.

O primeiro capítulo, *Das Pedagogias e da Aula Universitária*, discute e analisa a pedagogia universitária como uma invenção contemporânea que, ao longo dos anos, vem se expandindo e tomando contornos complexos e dinâmicos. Não pretendemos realizar um estudo historiográfico, mas situar a pedagogia universitária em diferentes

períodos. Avançamos nesse horizonte buscando pensar a aula universitária na dimensão didático-pedagógica como conceito que se constrói como um espaço de relações sociais, de encontros, de significações, confirmando a complexidade do objeto de investigação. Focaliza ainda a educação/aprendizagem/formação de adultos na perspectiva da andragogia, o que implicou discutir as diferentes concepções em torno da temática.

O segundo capítulo, intitulado *A universidade privada no Brasil e a política de educação superior pós anos 1990: breves considerações*, discute o contexto do ensino superior brasileiro, focalizando a universidade privada sem fins lucrativos, em consonância com as políticas governamentais de incentivo e expansão. Trata-se de uma reflexão que busca apreender o momento histórico no qual se inscrevem e circunscrevem as aulas universitárias investigadas. No âmbito da universidade pesquisada, o objetivo foi descrever suas características gerais e ao mesmo tempo sua singularidade, problemas e tensões constitutivas do ensino superior privado comunitário.

No terceiro capítulo sobre *Coreografias de ensino: uma lente para ler a aula universitária*, são discutidas as coreografias de ensino como metáfora que explica, por analogia, o processo de ensino e aprendizagem na aula universitária como elemento da cultura acadêmica e revelador da densidade de sua textura. Apresentamos ainda algumas reflexões acerca do uso de metáforas nos discursos pedagógicos. Estendemos essas reflexões buscando uma aproximação possível entre o ensino como arte e como ciência.

O capítulo quatro, *O estudo empírico: desenho e procedimentos metodológicos*, apresenta o *design* geral da pesquisa, situando a problemática da investigação, definindo os problemas em estudo, caracterizando o contexto e os sujeitos envolvidos, bem como apresentando os eixos de análise. Em seguida, aborda as opções metodológicas, justificando a escolha das técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados.

O capítulo cinco, intitulado *Coreografias de Ensino: a dança didática entre o ensinar e o aprender*, foi o mais complexo e instigante de realizar, visto o desafio de descrever e analisar os modos como os docentes engendram suas práticas pedagógicas na aula universitária, isto é, metaforicamente, como a dança didática se configura na relação entre o ensinar e o aprender. Isso implicou retomar a discussão sobre as coreografias de ensino e suas implicações/contribuições para a análise das estruturas visíveis usadas, para desenvolver nosso estudo sobre a aula universitária. Em seguida,

apresentamos cada Curso, caracterizando o cenário da sala de aula, e, nessa cadência, os atores sociais participantes da pesquisa; após essa apresentação, é feita a descrição da aula coreografada. As vozes dos professores atravessam as análises para compor um diálogo entre as suas formulações acerca da docência e suas performances em sala de aula. Nesse horizonte, fazemos emergir as tensões e dificuldades dos docentes no contexto da sala de aula universitária.

O capítulo seis, *Coreografias de Ensino: entre aproximações e distanciamentos*, focaliza a análise das aulas coreografadas pelos docentes, buscando apreender os aspectos em que elas convergem e/ou divergem em suas configurações didático-pedagógicas. Tomar a aula universitária em suas dimensões estruturais e cotidianas (do dia-a-dia) possibilitará entender melhor seus aspectos objetivos e subjetivos.

Nas *Considerações Finais* é traçada uma síntese provisória, em que é retomada a aula como um acontecimento marcado por relações e interações sociais que tecem o acontecimento, que, embora previsível, é também um fenômeno carregado de imprevisibilidade, intempestivo, dinâmico, móvel, atemporal, confirmando, assim, a complexidade da temática analisada. A intenção foi nos aproximarmos desse fenômeno que é aula universitária buscando desvelar a teia de relações de que é tecido o tempo/espaço da sala de aula universitária. Convém ressaltar, como observação final, a tentativa de cruzamentos das abordagens focalizadas nos diversos capítulos, criando-se um texto polifônico em que várias vozes são ouvidas, ajudando a entender as dinâmicas das aulas universitárias.

Cabe ainda dizer que as referências oriundas de textos em línguas estrangeiras foram traduzidas da fonte original, sendo a tradução de nossa inteira responsabilidade. Em algumas expressões mantivemos a grafia na língua original no sentido de não comprometer seu significado pela possível inadequação da tradução.

Deve-se ressaltar, finalmente, ainda que pareça óbvio, que esta pesquisa não esgota a complexidade de questões nela suscitadas. Acredito que outros limites e possibilidades serão apontados pelo olhar atento do leitor.

CAPÍTULO I

DAS PEDAGOGIAS E DA AULA UNIVERSITÁRIA

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar a inquietude.

Jorge Larrosa

Concordando com Larrosa (2004) que é urgente recolocar as perguntas e mobilizar a inquietude, pensamos que é de grande importância iniciar o capítulo questionando se atualmente faz sentido falar de Pedagogia no singular, ou se, ao contrário, ela se expandiu e diversificou de tal modo que comporta apenas, como adequada, uma única forma de concebê-la e de abordá-la numa perspectiva plural de “Pedagogias”. Fala-se, na atualidade, de “inflação” de pedagogias (Dussel & Caruso, 2003, p. 23) devido à variedade de temas, concepções e formas de abordagem. Há, ainda, alguns estudos que destacam as virtudes e/ou os defeitos da pedagogia com repercussões na sala de aula.

Esse capítulo discute e analisa a pedagogia universitária como um processo histórico, uma invenção da modernidade, que, ao longo dos anos, vem tomando contornos complexos e dinâmicos, numa trajetória que busca compreender elementos que estão na origem das mudanças que a universidade tem vivenciado através dos

séculos e a maneira como essas mudanças têm influenciado o ensino superior, em particular, a(s) aula(s).

Não há pretensão de realizar um estudo historiográfico, mas de situar a pedagogia universitária em diferentes períodos, relacionando-a à invenção da sala de aula. Avançando nesse horizonte, discute-se a andragogia como uma abordagem direcionada à educação de adultos, que se constituiu a partir de contextos e histórias diferentes da pedagogia, buscando refletir sobre seus sentidos e significados no ensino superior. Por se tratar de um estudo sobre a docência, o nosso trabalho aborda a relação ensino-aprendizagem no ensino superior e conclui com a apresentação e discussão sobre as coreografias de ensino, uma metáfora que visa explicar, por analogia, o processo de ensino e aprendizagem na aula universitária como elementos da cultura acadêmica, e que é reveladora da densidade de sua textura, configurando a complexidade do objeto de investigação.

Consideramos oportuno reconstituir alguns momentos da história da pedagogia, de modo a ampliar a análise de suas implicações teórico-metodológicas nas configurações no ensino universitário. É imprescindível compreender como a pedagogia desempenhou um papel importante no momento de organizar e dar um contorno a um dos nossos mais antigos e conhecidos ambientes escolares, a sala de aula. Isso porque, à medida que vamos estudando, analisando e discutindo a realidade da universidade e da *pedagogia universitária*, vamos construindo ideias mais claras de como os professores universitários podem melhorar a qualidade da docência.

Uma análise dessa realidade se justifica pelo fato de que, no decorrer deste estudo, pretendemos averiguar a possível existência de ambiguidades presentes no discurso e na prática dos docentes enquanto resultados de um processo histórico que surgiu em um contexto concreto para atender às necessidades e aos desafios daquele momento, mas que, ainda hoje, estão presentes na aula universitária.

1.1. PEDAGOGIA OU PEDAGOGIAS UNIVERSITÁRIAS?

Percorrendo a história da pedagogia, constata-se a impossibilidade de se falar dela como uma entidade única, porque, através dos tempos, vem sofrendo mudanças não apenas em sua concepção, em seus diferentes significados, mas também na sua abrangência. Se a pedagogia e, particularmente, a universitária não é única, por conseguinte não se pode pensar num modelo único de ensino e/ou de aula universitária, uma vez que tem havido pluralidade e diversidade de processos de ensino e aprendizagem atrelados à prática de pesquisar e avaliar.

A pedagogia contemporânea nasceu no século XIX e foi definida como “a arte e a ciência de ensinar e educar as crianças” (Dussel & Caruso, 2003, p. 20); todavia, as versões mais recentes sustentam que ela se expandiu contemplando também a pedagogia dos adolescentes, dos adultos e da terceira idade, tendo surgido as *Pedagogias*. Especificamente no que diz respeito à pedagogia universitária, são muitas as suas formas, se forem considerados os nove séculos de existência da universidade, particularmente no âmbito da cultura ocidental, que permitiram um processo de “fazer-se, consolidar-se e refazer-se.” (Araujo, 2008, p. 28).

Na modernidade, a pedagogia firma-se na concepção de que a criança deve ser educada segundo determinados preceitos. Dussel & Caruso (2003, p. 20) ressaltam o argumento de Narodowski (1995) de que a criança será “infantilizada” e isso implica colocá-la em uma instituição, estabelecer regras mais rígidas. Essas exigências requerem a formação e a estruturação de um saber que justifique as ações, finalidades e métodos – a pedagogia. Assim, a pedagogia carrega consigo a incumbência de orientar e cuidar da infância não apenas no sentido de escolarização da criança, mas, principalmente, de “cuidar” dos seus aspectos físicos e mentais, honrando a origem da palavra grega de que provém e compondo uma imagem social, muitas vezes distorcida, de sua amplitude e complexidade (Cunha, 2003). Nesse contexto, a família e os pedagogos são convocados para desempenharem essa função de cuidar, de educar. Esses cuidados exigem a estruturação de um saber especializado que justifique as razões e as finalidades de seus métodos. Surge, assim, a pedagogia com *status* de disciplina universitária e, com ela, surgem os pedagogos. O objetivo dos mestres era inicialmente doutrinar na fé e rituais católicos e, dessa maneira, as estratégias metodológicas de

ensino se assentavam na aquisição de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento de competências.

Vale ressaltar que o século XIX foi marcado pela progressiva efetivação da escolarização primária, pela disseminação dos jardins de infância criados por Froebel, em 1837, e pela configuração de sistemas nacionais de ensino. Quanto ao ensino secundário, sua gênese está associada aos séculos XV e XVI, mas a sua formalização em sistemas ocorre apenas no século XIX. É também no decorrer do século XIX que a universidade moderna, sob inspiração iluminista, tem uma significativa expansão, bem como uma dupla e concreta orientação e uma tensão entre a formação acadêmica e a formação profissional, tensão essa que se estende aos dias atuais, como será discutido ao longo deste capítulo. O que se pode perceber é que a pedagogia universitária está, desde então, intrinsecamente vinculada à *formação profissional*.

Abordar a pedagogia universitária exige falar sobre a gênese das universidades, cujas origens encontram-se na Europa no final do século XI. Surgem em um contexto econômico, cultural, educacional e social influenciado pela expansão dos centros urbanos, que favorecia o aparecimento de atividades comerciais e industriais e de corporações de trabalhadores de um mesmo ofício.

A regulação da profissão docente traz consigo, desde os primórdios, algumas tensões e conflitos que se estendem até a atualidade, embora, ao longo desse percurso, tenham existido alterações de natureza diversa. Inicialmente, foram criados rituais de iniciação à docência, bem como programas de ensino, métodos, criação de graus e exames. Tais ações acabam repercutindo na condução (ou produção) de uma docência ordenada, controlada e vigiada, sob os princípios religiosos da época, questões essas que serão aprofundadas no desenvolvimento deste capítulo.

Embora muito mais recentemente a pedagogia tenha ampliado sua abrangência da infância até a terceira idade, ela manteve a mesma intenção de “pedagogizar”, “de cuidar”, usando os mesmos artifícios de se impor regras e manter a vigilância. Nessa trajetória, a pedagogia encarrega-se não só do *ensinar*, mas também do *educar*, rompendo assim com as limitações de ocupar-se apenas das situações de ensino. Já não basta ensinar a criança a ler, é preciso educá-la para a sociedade, o que implica em

estabelecer horários, regras de convivência e uma disciplina; juntamente com esses ensinamentos, vêm as proibições, as críticas e as imposições, ou seja, todo o domínio dos valores e das atitudes, além dos conhecimentos.

A ampliação da abrangência da pedagogia não se restringe a isso, nem sua atuação se limita à escola, porque ela ganha outros espaços, como expressam Dussel & Caruso (2003, p. 22), ao dizerem que “a pedagogia ocupa-se da escola, mas também da família, dos meios de comunicação e de todas as outras instâncias ou agências que ‘educam’, ainda que não o façam conscientemente. (...) a pedagogia é tanto um saber sistemático – uma ciência – como um saber mais localizado, específico, informal – uma arte, um uso”.

Analisando esse movimento de constituição e reconstituição da pedagogia, percebe-se, ainda, que ela acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, podendo ser encontrada em diferentes estados, do mais ou menos puro, como ocorre na escola, até o mais difuso, como no caso dos meios de comunicação. Esses movimentos vêm sendo permeados por tensões e contradições ao longo da história da educação.

Bernstein (1984), em estudo sobre a educação pré-escolar (mas que pode ser ampliado a outros níveis de ensino), afirma haver duas pedagogias: uma *invisível* e outra *visível*. A primeira é operada através de classificação e estruturas débeis e é vista como um sistema bloqueador, tanto em relação à família, como em relação a outras instâncias do foro educacional. A segunda realiza-se através de classificações e estruturas rígidas. O que as distingue, antes de tudo, são as maneiras como os critérios são explicitados e o grau de especificidade dos mesmos, como expressa o referido autor: “Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais *invisível* a pedagogia: quanto mais específicos os critérios e mais explícitos na maneira de sua transmissão, mais *visível* a pedagogia.” (Bernstein, 1984, p. 26).

Avançando um pouco mais nessa discussão, o autor destaca que o conflito entre essas pedagogias e entre classificação e estruturas é um embate ideológico que prevalece entre a classe média. A razão é que as velhas classes médias foram domesticadas através de classificações e estruturas rígidas da família e das escolas públicas, onde foi empreendida, frequentemente com sucesso, a reprodução cultural.

Essas considerações nos ajudam a entender o papel da pedagogia na constituição da educação escolar e como ela se instala, na prática, em sala de aula.

Para melhor entendermos os vínculos constitutivos da pedagogia, vejamos ainda Dussel & Caruso (2003, p. 20), que dão como definição contemporânea de pedagogia: “é uma ciência e uma arte; está associada ao ‘ensinar’ e ao ‘educar’”. Há, nessa definição, elementos significativos em sua constituição, a ciência e a arte que, juntas, desempenham um papel importante na concepção, organização e realização da aula. A pedagogia não deve ser limitada apenas às situações de ensino, devendo abranger, principalmente, o educar, a educação. Essa compreensão deve se estender à articulação entre ciência e arte, como será discutido adiante.

Os autores destacam, igualmente, que, para a definição da pedagogia, importa entender seu significado que, ao longo dos tempos, vem se modificando, chegando, por vezes, a confundir-se com as atribuições do pedagogo que era visto como “aio que cria a criança” e “mestre que ensina as crianças”. Portanto, a função do pedagogo não se restringe àquela de um professor de escola que apenas ensina, transmite conhecimento, mas vai além: mais que isso, ele é um educador cuja função é a “criação das crianças”, predominando a ação do “cuidar”.

Acrescentando-se outro elemento à análise, cabe destacar a conceituação que compõe a locução *pedagogia universitária*. Quanto a sua designação, Araújo (2008) afirma que essas duas palavras equivalem a um só vocábulo que apresenta um significado pela conjugação de duas palavras dignas de apreço no âmbito do processo de escolarização da cultura ocidental. Se buscarmos definições dessa expressão vamos encontrar, em Durkheim (1995, p. 91), uma proposta para referir-se à universidade: “(...) esse termo não tinha em si e em grau nenhum significado escolar e pedagógico”. Cabe ressaltar que esse sociólogo fez essa afirmação, provavelmente, entre fins do século XIX ou início do XX, portanto, muito antes de toda a discussão atual em torno da universidade. Afirma, ainda, que, durante muito tempo, quando se pretendia dar um sentido especial a esse termo, era importante determiná-lo por meio de outras expressões. Dizia-se *Universitas magistrorum et scholarum* ou, ainda, *Universitas studii*. Com efeito, a palavra *Studium* era a mais utilizada para referir-se à vida pedagógica que

se desenvolvia dentro das corporações, razão essa que é suficiente para tal locução ganhar, semanticamente, uma função única (Araujo, 2008).

A explicação de Durkheim ajuda a compreender a lógica das várias palavras convertidas em locução, ao afirmar que a universidade, em sua gênese, pode ser definida como uma organização (uma corporação de mestres e estudantes) em função da sua finalidade (os estudos).

Dessa perspectiva de organização surge a ideia de reunir os estudos, os ensinos e assim concentrá-los. É importante destacar que a condição para organização das diferentes corporações, inclusive as universitárias, e para o aparecimento da docência universitária foi a expansão da vida urbana. Assim, é criada uma prescrição de como se deve ministrar o ensino, ou seja, como deve ser uma profissão exercida por um professor ou intelectual. Com isso, surge a necessidade de desenvolver mecanismos de ordenamento e controle da prática dos docentes universitários. Tais mecanismos implicaram em “um funcionamento organizacional, através do qual se iniciou o processo de regulação, controle e vigilância da docência universitária.” (Machado, 1999, p. 23).

A conceituação dada pelo autor confirma as variações historicamente concebidas da pedagogia como um processo de condução eminentemente prática, do qual, por vezes, se nega a dimensão teórica, para mais tarde se reconhecer a pedagogia como área do conhecimento que se estrutura em torno de princípios e diretrizes com vistas à ação de educar. Segundo o autor, é possível supor que essa associação entre a prática e a teoria seja uma dimensão fundamental para a compreensão do que é pedagogia.

Ainda sobre o conceito de pedagogia, Beillerot (1985, p. 36) expressa que a sociedade contemporânea é genuinamente pedagógica, afirmando que:

(...) as transformações que vêm ocorrendo na sociedade do conhecimento permitem entender a educação como fenômeno transdisciplinar que se efetiva em diferentes lugares quer institucionalizados, como, por exemplo, a escola, quer não, como acontece na pedagogia da rua, da comunidade, na pedagogia do teatro (...).

Logo, não se pode afirmar, atualmente, que a pedagogia universitária, em termos de princípios e diretrizes, seja uma só, tampouco que tenha uma estrutura organizativa em um estabelecimento definido que sustente o seu desenvolvimento. Pelo contrário, como afirma Araujo (2008 p. 28), são muitas as pedagogias e “sua história, em diferentes países, expressa essa dinâmica que se revela pela apropriação, veiculação e disseminação de concepções e de realizações diversas”.

A respeito do que vem sendo discutido, vê-se, aqui, uma pluralidade de pedagogias. No que tange à referida “pedagogia da rua”, os indicadores nacionais brasileiros comprovam o crescimento das organizações não governamentais (ONG’s) com seus educadores de rua, como também a pedagogia do teatro que tenta, por meio da arte, conquistar crianças e jovens para um mundo escolarizado numa outra perspectiva, diferente daquela “escolar” formal que o vê de forma convencional. Todavia, não se pode ignorar que, de todas as facetas possíveis da pedagogia, a mais importante, sem desmerecer as demais, é a escolar (Dussel & Caruso, 2003).

Pode-se, portanto, compreender que *pedagogia universitária* é uma locução que se estabelece como relação em vista das conexões entre a universidade e a sociedade. A Universidade medieval não surgiu preocupada em concentrar enciclopedicamente todas as áreas. Nem mesmo cada uma das primitivas universidades possuía todos os cursos de então (Teologia, Direito e Medicina). É necessário compreender que o termo *universitas* apresenta-se com conotações diversas em sociedades diferenciadas, desde o tempo europeu medieval. Essa conexão entre universidade e sociedade implica em uma pulsação que guarda relações contextuais, dos pontos de vista geográfico, cultural, institucional, político, econômico, entre outros aspectos (Araujo, 2008).

Continuando o percurso em busca da compreensão da(s) pedagogias universitária(s), chegamos ao exame da educação de adultos. As políticas educativas voltadas para o ensino superior pretendem, atualmente, que a educação de adultos ocorra ao longo da vida, com o ingresso na universidade, cada vez mais, de jovens, mas também de indivíduos de idade mais avançada e com interesses profissionais específicos, como poderá ser visto ao longo deste capítulo. De acordo com Araujo (2008), se considerarmos que a pedagogia universitária estabelece relação, conexões,

pulsação entre universidade e sociedade, essa pedagogia não se dirige a sujeitos de uma dada idade, porque sua foz desemboca no oceano social.

Tavares (2002, p. 13) entende que a *pedagogia universitária* poderia ser “(...) a condução do estudante universitário na construção do saber científico, tecnológico, artístico e cultural, rumo à sabedoria, como objetivo final de todas as competências básicas, gerais e específicas a atingir”. Para Bolívar (2005), não há uma pedagogia uniforme, uma metodologia específica ou uma didática geral aplicáveis, indiscriminadamente, ao ensino de qualquer disciplina científica, o que é confirmado por outros autores já referidos. Embora Lucarelli (2000, p. 36) considere alguns dos elementos elencados por esses autores como constitutivos da pedagogia universitária, entende ser esta um espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”.

Diante do exposto até aqui, pode-se afirmar que são muitas as concepções de *pedagogia universitária* e, sendo assim, não há como pensar uma única pedagogia, levando-se em conta não só sua historicidade ao longo dos séculos, mas também a diversidade de formação a proporcionar. Sua trajetória entre construir-se, refazer-se e consolidar-se não acontece de maneira harmônica; ao contrário, se dá entre tensões com repercussões nas relações organizativas institucionais e acadêmico-pedagógicas, com reflexos na sala de aula. Nesses termos, do mesmo modo que não se pode pensar em uma única pedagogia, também, não se podem conceber a docência e a aula universitária em um enquadramento padronizado que pode ser ativado em qualquer contexto, em qualquer disciplina, por qualquer docente.

Em síntese, a *pedagogia universitária* é um processo susceptível de ser teorizado, de interação e articulação entre a ação de ensinar do professor e o ato de aprender do estudante universitário, com vistas à construção do saber científico, tecnológico, artístico e cultural, ético e estético como constituintes de sua formação profissional e humanística.

Uma abordagem histórica indagaria, ainda, sobre as relações entre a pedagogia e a didática, entre o ensino e a aprendizagem, entre o docente e os estudantes, mediadas

pela pesquisa, pelo estudo e pelo ensino. Em suma, a constante renovação, nos dois últimos séculos, em torno da formação acadêmica e da formação profissional, um binômio deliberadamente presente na vida universitária desde então, fez a universidade oscilar entre uma e outra, ou enfatizar uma mais do que a outra, ou, mesmo, assumi-las como faces de uma mesma moeda. Essa tensão, presente na atualidade, é acompanhada, entre outras questões, pela formação e profissionalização do professor. Mas o que isso significa? Por que essa tensão entre formação acadêmica e formação profissional atravessa a história da pedagogia universitária?

É preciso avançar na contextualização histórica da universidade para, em seguida, tratar da relação entre a pedagogia e a didática. Para compreender a configuração das universidades e/ou “instituições científicas superiores”, na designação humboldtiana lembrada por Araujo (2008), é preciso saber suas duas atribuições: promoção do desenvolvimento máximo da ciência e produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral. Esses dois empreendimentos não se apresentam como autônomos e complementares; ao contrário, se organizam pela combinação da ciência objetiva com a formação subjetiva. Acentua, ainda, que a centralidade da instituição universitária está estabelecida na ciência e na formação intelectual e moral. De nossa parte, podemos entender que quanto mais longa a tradição que sustenta esses axiomas, tanto mais evidentes e naturais eles nos parecem.

Outra dimensão que carece ser ressaltada é perceber a ciência como produtora de conhecimentos novos e, conseqüentemente, pesquisa e desenvolvimento, sem perder-se de vista os princípios da ética que orientam as universidades. São eles:

- a *autonomia*, expressa na direção de suas próprias leis;
- a *liberdade*, que respeita a condição da entidade livre de fazer escolhas;
- a *cooperação*, que é possível a partir de um trabalho coletivo em torno da pesquisa e do ensino;
- a *colaboração*, voltada para um projeto colaborativo de universidade, a partir de objetivos comuns.

Considerando-se que esses princípios não são naturais, mas históricos, é possível compreender a *pedagogia universitária* como social e não individualizada, efetivada pelos agentes e atores sociais, ininterruptamente, a cada momento da existência.

De outra parte, Araujo (2008), reportando-se, ainda, ao legado de Humboldt em relação à centralidade de que goza a ciência na universidade, assinala a grande influência que ela exerce com princípios norteadores que balizam a relação entre professores e alunos, dando nova(s) feição(ões) a essa relação. Nessa perspectiva, o ensino na universidade deve resultar, principalmente, da pesquisa e não o contrário. De certo que a missão da universidade está ligada ao mundo da formação e do conhecimento e, embora a imagem que ela transmite para a sociedade seja de uma instituição “tradicional e conservadora”, é inegável que, ao longo de sua história, ela tenha passado por mudanças em sua estrutura organizacional e acadêmico-pedagógica (dinâmicas de funcionamento, gestão, estrutura curricular etc.), com o objetivo de adequar-se às exigências das forças sociais que estão exigindo novos rumos. Entretanto, é muito recente o interesse pela universidade como “espaço de tomada de decisões formativas”, tal qual cunhado por Zabalza (2002, p. 12).

Esse entendimento põe em questão o ensino como transmissão de conhecimentos. Considera-se que, aqui, está uma parte das tensões vivenciadas nas Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, entre o *componente investigativo* e o *componente da docência*, entre a formação acadêmica e a formação profissional, fatores estruturantes da vida acadêmica e social, mas que, na organização institucional, apresentam-se com dimensões e prestígios distintos. Essas questões contêm horizontes e perspectivas temporais que articulam o hoje, o ontem e o amanhã.

Nesse sentido, De Ketele (2003) assinala alguns paradoxos revelados em diferentes estudos realizados nas Universidades de Ottawa e Montreal, quando põe em evidência que os professores devem valorizar, antes de tudo, sua carreira científica e não sua carreira docente para serem promovidos na universidade. Porém, estimam que a formação pedagógica é pessoal e institucionalmente importante. Questão semelhante acontece nas universidades brasileiras e acaba por provocar alguns dilemas no seu professorado.

Há, nesses paradoxos, outra situação que se revela como influente sobre as condições reais e objetivas de articulação entre a docência e a investigação. Nos seus estudos sobre os processos de avaliação externa do ensino superior, Cunha (2003) identificou como indicadores de sucesso da docência universitária o *componente investigativo* como de alto prestígio e o *componente da docência* como de baixa valoração acadêmica e social.

Essas constatações parecem indicar a urgência de que seja revista a concepção sobre o sentido da formação do professor universitário e sobre o papel da universidade e da docência no desenvolvimento pessoal e profissional do professor. De acordo com Zabalza (2004), urge repensar algumas ideias que se encontram, ainda hoje, em crise.

O “mundo universitário” tal qual cunhado por Zabalza (2004 b, p. 13) é um foco de dinâmicas que se entrecruzam e que estão provocando mudanças significativas no ensino superior. Segundo alguns estudiosos, essas mudanças são uma verdadeira revolução (Cunha, 2004; Zabalza, 2004b; Chauí, 1991). Elas vão desde a legislação e atribuições que têm alterado as políticas educativas destinadas a esse nível de ensino, até a imagem e expectativas criadas na sociedade atual sobre a universidade.

Ressalta-se que algumas mudanças não têm alcançado a eficiência e eficácia desejadas e, por isso, não se consolidam, originando, em alguns casos, confusão. Zabalza (2004b, p. 21) destaca algumas das propostas de mudanças:

(...) novas estruturas de tomadas de decisões políticas e técnicas sobre a Universidade revisão do status jurídico da Universidade (uma autonomia universitária que não seja incompatível com o controle político); nova estrutura organizativa das Universidades (aparição de novos órgãos reitores, transformação dos existentes; reconfiguração de Centros com fusão de uns e subdivisão de outros; assentamento de estruturas intermediárias (como os Departamentos, os Institutos, as Oficinas e os Programas Especializados etc.), novos mecanismos internos de representação e participação dos diversos estamentos no funcionamento da universidade novos Planos de estudos, e assim sucessivamente).

Trata-se de mudanças que, por razões diversas, não têm conseguido uma consolidação de seus propósitos, provocando tensões, com repercussões na docência no ensino superior. Na verdade, o que se espera da universidade, de acordo com o autor, é

que ela não se contente com a transmissão da ciência, mas que dê um sentido prático e profissionalizador à formação que oferece aos estudantes, e que faça tudo isso sem fechar-se em si mesma, mas em contato com o entorno social, econômico e profissional para cuja melhoria deve colaborar.

Trata-se, na realidade, de mudanças. Mas como entendê-las? Quais os seus desdobramentos no mundo universitário e na prática docente? Na verdade, ao longo dos séculos, a universidade vem mudando sua orientação e projeção social. Essas transformações se explicam pela necessidade de se enfrentarem os novos desafios que as forças sociais as obrigam a assumir, mundialmente falando em alianças com os interesses políticos e econômicos. Nessa direção, a universidade tem incorporado mudanças forçadas na sua estrutura, no seu projeto político-pedagógico, na sua gestão e no seu funcionamento.

Nas palavras de Chauí (1999), a universidade contemporânea, na sociedade de mercado vigente no Brasil, tem passado de sua condição de *instituição social à organização social*. Na perspectiva organizacional, a prática social é regida pelas ideias de gestão, planejamento, controle e êxito, com objetivos particulares, enquanto uma *instituição social* aspira à universidade, tendo a sociedade como princípio e referência normativa e valorativa. Embora a autora tenha feito referência à universidade pública, a mesma consideração pode ser levada em conta para as universidades privadas.

Ainda sobre essas questões que vêm sendo discutidas, Ildeu Coelho, (2008, p.6) ao desenvolver uma análise sobre a gênese da docência universitária, adverte que:

sobretudo nesses momentos de mudanças, é preciso manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de graduação e de pós-graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social.

Para o autor, caso isso não seja levado em consideração, em nome de acompanhar as transformações próprias do mundo tecnológico, de preservar as condições de falar e de educar as novas gerações, corremos o risco de imaginar que não temos alternativa senão aceitar acriticamente as políticas educacionais dadas e incorporar as novas tecnologias aos processos de ensinar e aprender. “Seria isso o que

nos resta da universidade, desde seu surgimento e afirmação como corporação de ofício, *instituição social*, na Idade Média latina, e do trabalho intelectual, da docência e da sonhada, e em geral não verdadeiramente assumida, *autonomia universitária?*” (Coelho, 2008, p. 6).

Isso nos leva a interrogar a pedagogia universitária, entendendo que as mudanças impostas ao “mundo universitário” têm desdobramentos na docência, o que exige, entre outras questões, considerar a complexidade e multidimensionalidade em que incidem e se entrecruzam interesses, expectativas e influências diversas no ensino superior e, por conseguinte, na qualidade do ensino e na formação do estudante universitário. A esse respeito, Zabalza (2004b, pp. 13-15) propõe quatro eixos a considerar na análise e na definição de perspectivas de desenvolvimento, que poderão ser úteis aos investigadores que pretendem investigar mais profundamente sobre a docência universitária. São eles:

- A política universitária;
- As matérias curriculares/ciência e tecnologia;
- Os professores e o seu mundo profissional;
- Os estudantes e o mundo do emprego.

Em nosso estudo, interessa-nos, particularmente, o eixo dos professores e do seu mundo profissional, embora os demais não estejam totalmente ausentes da discussão.

1.2. PEDAGOGIAS E DIDÁTICAS: CONCEITOS QUE SE ENTRELAÇAM

Sem pretensão de aprofundar a distinção entre a *pedagogia universitária* e a *didática*, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo não ser possível deixá-la fora desse estudo, a intenção é tecer algumas considerações de ordem geral. Como vem sendo discutido, são muitas as concepções inerentes tanto à pedagogia quanto à didática. Os termos são de tal forma ambíguos, flutuantes, plurívocos, polissêmicos e controversos que Altet (2000) pergunta se estamos em presença de conceitos identificados com rigor

ou não. A autora acaba por concluir que a distinção entre pedagogia e didática é, muitas vezes, pouco consistente.

Essa dificuldade se estende ao ensino superior, especificamente, no que tange à Pedagogia Universitária. Há de se considerar que a utilização dessas expressões está ligada também ao contexto cultural, como pode ser percebido: no contexto francófono prefere-se falar *Pedagogia Universitária*, enquanto que no contexto latino-americano é mais frequente a expressão *Didática Universitária* (tradição germânica e latina), tal qual usada no contexto espanhol.

Os estudos de Altet (2000), Lesne (1984), Martinand (2007) e Zabalza (2004a) revelam também uma preocupação com a polissemia e, em alguns casos, com a ambiguidade dos termos. Martinand (2007) deixa transparecer que esses termos não são evidentes, nem mesmo no seio dos especialistas da área – o que tem consequências científicas importantes –, nem no seio das ciências da educação, cujas implicações não são menos essenciais.

No que tange à didática, ela deriva do verbo grego *dídaskó* e significa ensinar, instruir. Nesse sentido, a discussão tecida até aqui confirma que os conceitos de educação, de pedagogia e de didática, de modo geral, estão totalmente interligados.

Altet (2000) afirma que a *didática* se propõe a estudar cientificamente as condições e as características do ato de ensinar na sua relação com o ato de aprender. Em seu ponto de vista, essa definição cobre apenas uma parte da análise das relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender, reportando-se às condições que favoreçam a aquisição dos conhecimentos e a sua apropriação pelo aprendiz. Sobre a pedagogia, a autora afirma que “(...) a articulação na prática do processo de ensinar-aprender pelo professor, as adaptações e tomadas de decisão na ação, as escolhas, a relação numa dada situação são do domínio da pedagogia.” (Altet, 2000, p. 22).

Cabe, entretanto, ressaltar que, além do que a autora expressou, essas escolhas e modos de fazer não são somente fruto de vontades individuais, mas se dão em contextos institucionais e de organização do trabalho na escola e na universidade, de materialidade, de regulação da docência. Com efeito, os estudantes vão à escola, à

universidade para aprender a cultura e internalizar os meios cognitivos de compreensão e transformação do mundo (Libâneo, 2004, p. 5). Isso exige uma formação que estimule o pensar, bem como a capacidade de raciocínio e julgamento, além da capacidade reflexiva.

Nesse sentido, a didática tem o compromisso tanto com a aprendizagem, quanto com a formação de sujeitos pensantes e críticos capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar e resolver problemas diante dos desafios da vida prática. A esse respeito, Libâneo (2004, p. 5) expressa que a razão pedagógica está também associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação humana que, por sua vez, além de desenvolver competências, deve ajudar os outros a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas, aptas a participar ativa e criticamente da vida social, política, profissional.

Altet (2000, p. 23) alerta, ainda, para a necessidade de se constituir um corpo de conhecimentos profissionais, “um saber prático”, “uma teoria do sujeito da ação pedagógica”, isto é, uma pedagogia “(...) que reenvie ao papel do ator, do decisor das situações pedagógicas”. Entendemos, entretanto, que uma teoria da ação pedagógica precisa considerar outros aspectos, além do papel do ator, que, por razões diversas, nem sempre decide sobre as situações pedagógicas de sua própria formação, como é o caso dos docentes do ensino superior. É preciso considerar, também, o contexto e as condições de trabalho em que o ato pedagógico se concretiza.

Para Zabalza (2004b), a possibilidade de analisar esses componentes do espaço didático, tanto separadamente como em sua interação, é o que proporciona uma identidade à Pedagogia Universitária. Para esse autor, tanto a natureza dos elementos (professor/aluno/conteúdo/contexto institucional), como os fluxos relacionais são claramente distintos quando se trata do ensino universitário em relação aos demais níveis educativos. Tal fato pode ser constatado no ensino superior em que o docente pode criar o currículo, os programas, o planejamento didático e as formas de avaliação, entre outras atividades por ele desempenhadas, o que nem sempre ocorre nos demais níveis da educação básica.

Essa articulação entre didática e pedagogia universitária permitiu analisar a situação das práticas dos docentes universitários participantes dessa investigação e as ideias que eles formulam sobre a aula, a aprendizagem dos estudantes universitários, suas escolhas metodológicas e o tempo da aula, dentre outros elementos que configuram a docência, de forma distinta, porém, das investigações realizadas nessa área, particularmente no Brasil, sobre o processo de ensino e aprendizagem, que focalizam o ensino fundamental.

Dessa forma, o estudo sobre os *modos de produzir e coreografar as aulas pelos docentes universitários* implica uma (re)interpretação dos conceitos de didática, pedagogia e docência, que se efetivará numa abordagem mais atual e próxima das situações reais de concretização na sala de aula universitária. Assim, esse estudo apresenta reflexões sobre a docência universitária, cuja temática se insere no campo da Pedagogia Universitária. Seguir essa via é considerar, no dizer de Cunha (2003, p. 53), que “(...) 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.”

Nessa discussão, cabem, ainda, algumas considerações sobre a relação entre pedagogia e didática. Se a primeira se explicita pela ação de conduzir, mas não isenta ou desligada da teoria, a segunda se realiza também teórica e praticamente pela explicitação do ensino. Ambas estão umbilicalmente interligadas e suas abordagens são complementares na análise do processo de *ensino e aprendizagem*, além de procurarem produzir saberes que permitam compreender as práticas do processo de ensino e da aprendizagem (Altet, 2000).

É mister reconhecer que as formas de ensino – âmbito da didática – constituem hoje um patrimônio que tem origens milenares. No entanto, é necessário esclarecer que, do ponto de vista sistemático, a emergência da Didática tem sua gênese em Comênio (1592-1670), em seu clássico livro *Didática Magna*. E a pedagogia universitária, nesse particular, deve ser situada nesse processo teórico-prático, histórica e concretamente instituído pelos objetivos, métodos e técnicas de ensino, pelas tecnologias educativas e avaliação da aprendizagem. Assim, a educação se realiza pela pedagogia, a qual a

promove e operacionaliza; e a didática, uma teoria-prática do ensino, efetiva-se pela orientação da pedagogia, que objetiva, em última instância, educar (Zabalza, 2004a).

Nessa direção, há muitas formas de se percorrer o caminho que constitui a *pedagogia universitária*. Epistemologicamente, é possível assumir que tal locução situa-se na fronteira de diversas áreas, cujos espaços limítrofes estão particularmente vinculados à área da Educação, que congrega a Filosofia, a Sociologia, a Política, a História, a Economia entre outras. Paradigmaticamente, a busca pela definição do significado de *pedagogia universitária* implica múltiplos saberes, desde o filosófico-educacional aos científico-educacionais, mas também aos saberes técnicos expressos pela constituição da própria pedagogia e da didática (Araujo, 2008). Concordo com Esteves (2008) quando afirma que falar de pedagogia do ensino superior é, antes de tudo, falar da ciência do ensinar e do aprender e da ciência sobre o ensinar e o aprender, o que nos conduzirá a procurar, neste estudo, como essa relação vem ocorrendo na docência universitária, objeto de nossa investigação.

1.3. ANDRAGOGIA E EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO DE ADULTOS

A educação/aprendizagem/formação do adulto vem ocupando lugar de destaque na agenda de estudos e pesquisas dos investigadores que atuam no ensino superior, não apenas no Brasil. É, realmente, uma discussão de nível internacional. A ideia é transformar as instituições de Ensino Superior, concebidas como “centros de ensino” (*teaching institutions*), em organizações e comunidades de aprendizagem (*learning organizations*). Assim, falar de docência universitária é falar de educação de adultos e, por conseguinte, de um processo específico de ensino e aprendizagem, que nunca foi um campo intelectual coerente e unificado (Finger & Asún, 2003). É também romper com o senso comum de que o adulto, de um lado, já construiu, em sua trajetória de vida, um conjunto de experiências que lhe assegura certa estabilidade, de outro, enfrenta as dificuldades de aprendizagem impostas pela própria idade.

Buscando ultrapassar esses postulados, as investigações sobre a aprendizagem do adulto vêm aos poucos avançando e conquistando espaço na agenda de estudos em

educação e, ao mesmo tempo, apontam lacunas e carências de estudos voltados para essa área, uma vez que a aprendizagem de adultos tem sua especificidade que não se limita ao nível cognitivo (Knowles, 1970; Brookfield, 1995b). No que tange às teorias sobre como o adulto evolui e se transforma, Guimarães (2004, p. 98) afirma não haver um consenso, originando-se, daí, distintas correntes e paradigmas sobre educação e formação de adultos.

A inexistência de modelos conceituais específicos para a aprendizagem de adultos tem suscitado a reflexão crítica de investigadores e educadores desse campo de atuação, ocorrendo posições divergentes quanto à condução e adoção de modelos em contextos educativos plurais. Em resposta às críticas já referidas à educação de adultos, a andragogia visa fazer emergir modelos de aprendizagem de adultos a serem considerados na prática educativa. A flexibilidade que caracteriza esses modelos permite sua aplicabilidade em contextos educativos diversos, possibilitando sua utilização com públicos adultos diversos, independentemente de idade, sexo, raça ou nível sociocultural.

Avançando na discussão, começemos pelas contribuições de Knowles (1970; 2009), considerado o autor principal no campo da *andragogia*, o qual a conceituou como: “A arte ou ciência de orientar os adultos a aprender” (Knowles, 1970, p. 43). Nessa perspectiva, o docente assume a função de “facilitador”, com reflexos na relação que se pretende dialogante com os aprendentes. Desse modo, o estudante adulto é visto como ativo, participante, responsável e motivado para a realização de aprendizagem. Trata-se de um modelo de ensino e aprendizagem que requer, além da presença do facilitador, a assunção de responsabilidades na orientação e facilitação desse processo, devendo-se verificar quais os pressupostos adequados à situação de aprendizagem. Além disso, considera as experiências de vida do adulto como elemento de fundamental importância a ser considerado no processo educativo, posição esta defendida também por Freire (1970) e Mesriow (1997).

Em seu estudo, Knowles (1970a) destaca algumas condições desfavoráveis à aprendizagem na perspectiva andragógica, que exigem atenção dos facilitadores: quando os aprendizes adultos são mais dependentes do facilitador; quando não possuem

experiência prévia na área; não compreendem a relevância de determinado conteúdo; quando necessitam de conhecimento para atingir certas *performances*. Na ocorrência dessas situações, o modelo pedagógico é o mais indicado.

Knowles (2009) destaca, ainda, alguns princípios considerados por ele como fundamentais nessa modalidade de educação: 1) a necessidade do aprendiz de aprender; 2) a aprendizagem autodirigida; 3) as experiências anteriores do aprendiz; 4) a prontidão para aprender; 5) a orientação para a aprendizagem e a resolução de problemas; 6) a motivação para aprender.

Dentre esses princípios, o autor centra sua atenção e suas maiores considerações na aprendizagem *autodirigida*. Entretanto, não se pode perder de vista que o próprio Knowles afirma ter dúvidas se essa aprendizagem é uma característica dos adultos aprendentes, ou se, ao contrário, deveria ser um objetivo dos educadores de adultos como forma de ajudar os aprendentes a serem *autodirigidos*.

Em parte, essa confusão está relacionada às concepções de *aprendizagem autodirigida* como sendo *autodidatismo*, por meio dos quais os aprendizes são capazes de assumir o controle e o funcionamento das situações de ensino, por si mesmos. A outra hipótese levantada pelo autor é que a aprendizagem *autodirigida* é concebida como *autonomia pessoal*, também chamada de *autodidaxia* (Candy, 1991 Apud Knowles 2009, p. 200).

As duas dimensões são relativamente independentes, como afirma Knowles (2009b), ainda que, algumas vezes, haja interseção. No que se refere à *autonomia*, esse autor requer a assunção e o controle sobre os objetivos e propósitos de aprendizagem e o domínio sobre ela. Isso exige uma mudança interna de consciência, na qual o aprendiz vê o conhecimento como contextual e questiona livremente o que é aprendido. A *autodiretividade* pode ser vista com um duplo sentido: de um lado, é a passagem do indivíduo da dependência para a maturação, para a autonomia e para a independência. De outro lado, é também um processo que conduz a um maior controle sobre o ambiente em que se vive.

Finger & Asún (2003), analisando a perspectiva de Knowles, afirmam que ele combina em seu estudo as contribuições do pragmatismo de Dewey e do humanismo de Rogers, o que pode ser identificado, em seu estudo, por meio de duas dimensões: o crescimento como processo de “autorrealização” e a acumulação de “experiências”, as quais se transformam em “recursos para a aprendizagem”. Nesse processo de crescimento a pessoa torna-se mais capaz de resolver problemas e de abrir-se para a sociedade, aumentando assim a possibilidade de dominar seu ambiente.

No caso específico da “experiência”, os seguidores do método freiriano consideram que o formador de adultos, mais que um facilitador, é um “animador” empenhado na causa das pessoas com as quais compartilha o processo de aprender ensinando e ensinar aprendendo, de forma que ele não pode ser neutro, mas precisa posicionar-se.

Considerando, ainda, as atribuições destacadas ao “facilitador” e o fato de que a atividade docente não se restringir ao ensino, aos limites das salas de aula e da universidade, indaga-se sobre o que está contido ou o que está suposto nas atribuições do facilitador, nos conceitos de aprendizagem autodirigida, ou, ainda, que ideia está subjacente à *andragogia* em oposição à *pedagogia*. Que elementos as diferenciam?

Ao desenvolver essa discussão, Knowles (1970a) considera que, em se tratando de educação de adultos, deve-se falar de *andragogia* para diferenciar de pedagogia, essa última voltada para a educação/aprendizagem de crianças. Para tal, elaborou um quadro com algumas premissas para distinguir os postulados da pedagogia e da andragogia, a inadequação da pedagogia na aprendizagem de adultos e a necessidade de implementar-se um modelo inovador e pragmático.

A reflexão crítica assume especial relevância na educação de adultos, pela importância da análise da experiência nessa modalidade de educação. Tal perspectiva enfatiza a necessidade de que os indivíduos, ao tomarem conhecimento dos pressupostos hegemônicos que limitam e distorcem a realidade, sejam capazes de desenvolver uma reflexão crítica. Essa atitude exige que o sujeito em interação com os outros se predisponha a estabelecer um diálogo, partilhando opiniões e visões de mundo diferentes (Garrison, 1992; Brookfield, 1995).

Por outro lado, os estudos de Freire (1970) evidenciam que a reflexão crítica não pode limitar-se apenas à experiência/situação individual da pessoa, devendo levar as pessoas a “darem-se conta da realidade sociocultural que molda suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela.” (Freire, 1970, p. 27)¹. A intenção da proposta pedagógica freiriana é possibilitar que as pessoas passem de uma *consciência ingênua* a um estágio de *consciência crítica*. Essa última implica em uma compreensão crítica da sociedade e da cultura em que os sujeitos vivem e, a partir daí, eles se tornem capazes de transformar, mediante um processo de emancipação, a situação a que estão submetidos. De acordo com esse autor, a consciencialização permite que o adulto tome conhecimento das injustiças sociais e, assim, passe de vítima a sujeito, não para ele atuar melhor num dado sistema, mas principalmente para agir de forma a mudar a situação.

Cabe destacar que a abordagem defendida por Freire é antiautoritária, mas é política e ideologicamente orientada. Em sua pedagogia, Freire destaca a dimensão coletiva da aprendizagem, por acreditar que as pessoas, especialmente em seu círculo de cultura, não só resolvem os problemas coletivamente, como também transformam as suas condições sociopolíticas.

No seio da corrente crítica que se ocupa da educação de adultos, destacam-se, ainda, os estudos de Jack Mezirow (1991; 1997), com sua *teoria da transformação* centrada no significado, cujo objetivo é saber de que maneira o adulto constrói, valida e reformula o significado de suas experiências, bem como muda seus esquemas e perspectivas. No que respeita o “significado”, ele é concebido pelo autor como uma forma pessoal existente internamente em cada um de nós e adquirida experientialmente, nas relações interativas e comunicativas. No seu entendimento, a ação humana ocorre de dentro para fora, ou seja, para ele: “não é tanto o que acontece às pessoas, mas sim o modo como interpretam e explicam o que lhes acontece, que determina as suas ações.” (Mezirow, 1991, p. xiii).

¹ Os principais contributos intelectuais de Paulo Freire estão disponíveis em suas obras amplamente divulgadas, especialmente *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Educação como prática de Liberdade* (1979) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), entre outras.

Ademais, a teoria da aprendizagem transformativa procura elucidar as condições e regras universais que estão implícitas no desenvolvimento humano. Esse autor entende que a experiência de vida da pessoa permite a aquisição de um conjunto coerente de aprendizagem através de associações, conceitos, sentimentos, valores etc. que constituem seu quadro de referência pessoal e condicionam sua forma de estar e conceber a realidade que o cerca.

A aprendizagem transformativa, de certo modo, favorece a compreensão de como se aprende a ensinar, na medida em que se entende o que é aprender. Para Mezirow, trata-se de “um processo dialético de interpretação no qual nós interagimos com objetos e acontecimentos, guiados por expectativas anteriores.” (1991, p. 11). Além disso, ajuda na construção de uma nova interpretação ou, até mesmo, na revisão do significado da experiência, tendo em vista as ações futuras.

Nessa perspectiva, o autor considera a existência de três tipos de aprendizagem, todos eles relacionados aos interesses humanos: a) a aprendizagem instrumental, ligada ao conhecimento técnico; b) a aprendizagem comunicativa, ligada ao conhecimento prático e c) a aprendizagem emancipatória, na qual se insere o conceito de aprendizagem transformativa pelo seu potencial na educação de adultos, tal como expressa Mezirow (1991, pp. 224-225): “(...) o objetivo da educação adulta é ajudar os alunos adultos a tornarem-se mais criticamente reflexivos, a participar com mais assiduidade e maior liberdade no discurso e ação racional.”

A aprendizagem torna-se, assim, transformativa, na medida em que a pessoa, para dar respostas à realidade, compreende as distorções e inadequações em seu quadro de referência. Nesse caso, um dilema desorientador possibilita que a pessoa perceba a inadequação de seus pressupostos e a emergência de refletir sobre eles, levando-os à sua transformação. Em suma, para Mezirow (1997), aprendizagem do adulto se dá quando acontece a transformação de perspectiva. Para o autor, a emancipação pessoal por ele discutida tem semelhança com a emancipação política defendida por Paulo Freire.

Finger & Asún (2003, p. 70), ao analisarem os postulados da andragogia como uma abordagem ideológica e ao considerarem que a *facilitação* e a *aprendizagem autodirigida* levam automaticamente o indivíduo à autorrealização, percebem que essa

ingenuidade sociológica é certamente a maior fragilidade da andragogia. Consideram que essa concepção está equivocada por confundir a aprendizagem com o crescimento pessoal. Em suma, a andragogia, tal qual a psicologia humanista, “é a-histórica, a-estrutural, apolítica, e não institucional.”

Os contributos aqui apresentados são comumente referidos nos estudos sobre educação de adultos (escolarizáveis ou pouco escolarizáveis) e podem ser aplicados também à educação de adultos universitários quando o objetivo é refletir sobre a docência universitária.

1.4. ENSINO E DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Nas últimas décadas, estudos noticiam que a docência universitária encontra-se em uma situação complexa, que exprime as contradições da sociedade (Zabalza, 2004; Cunha, 2003; De Ketele, 2004; Isaia, 2008; Morosini, 2008). De um lado, estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio teórico da área de conhecimento específico. Essa visão forja um caráter reducionista e tecnicista para a profissionalização docente, porque faz desaparecer dimensões fundamentais da formação de pessoas e de profissionais, tais como as dimensões ética e epistêmica (Borba; Ferri; Hostins, 2006).

Acerca dessas questões, Bastos (1998) salienta que estamos na presença de um período de transição, caracterizado pela existência de dificuldades e exigências de natureza diversa, em que desenvolver novas competências, aprender a lidar melhor com as emoções, mover-se da autonomia para a interdependência, desenvolver relações interpessoais, desenvolver a identidade, estabelecer objetivos de vida e desenvolver a integridade são apenas algumas das aquisições esperadas do estudante universitário e, por conseguinte, dos seus professores do ensino superior.

Sem dúvida, os efeitos da globalização e a perspectiva da construção da sociedade do conhecimento colocam em evidência o ensino superior e a pedagogia universitária, indicando que, de fato, ela é um campo que ainda está a florescer. Na verdade, foi só a partir da década de 1990 que os estudos sobre a pedagogia universitária começaram a afirmar-se pela quantidade e pela qualidade. No que concerne a estes estudos, trata-se do jovem adulto e do adulto que ascendem ao ensino superior como membros da comunidade acadêmica e como aprendizes, cuja característica principal é o itinerário de formação profissional.

Essas orientações, guardadas as devidas proporções, têm relação com o contexto internacional que, em parte, favoreceu a educação de adultos no Brasil, não apenas daqueles “pouco escolarizáveis”, mas também dos universitários, propiciando a massificação do ensino superior, principalmente nas instituições privadas de ensino. Concomitante a esse processo de legalização, a aprendizagem passa a ser, conforme Finger & Asún (2003, p. 13), “(...) personalizada, adaptada às necessidades dos indivíduos e organizações, computadorizada, comercializada e vendida no mundo inteiro como qualquer outra mercadoria”.

Embora os autores acima citados tenham voltado a atenção para a educação de adultos em geral, suas contribuições, em alguns aspectos, se adéquam aos jovens adultos universitários. Para os autores, a educação de adultos nunca teve uma prática nem um discurso coerentes com a aprendizagem, a qual, ao longo dos anos, foi sendo concebida por diferentes abordagens como: i) puramente *individual*, voltada para o crescimento pessoal; ii) processo de desenvolvimento *cognitivo* que possibilite ao sujeito o conhecimento e as competências intelectuais e, ainda, iii) processo de *resolução de problemas*, individual ou até mesmo coletivamente. Essas dimensões de aprendizagem estão referendadas em pressupostos: a aprendizagem *individual* fundamenta-se na psicologia humanista; a aprendizagem *cognitiva*, na pedagogia iluminista e na teoria crítica muito difundida na Europa e, por fim, a aprendizagem por *resolução de problemas*, no pragmatismo americano. No que tange à educação de adultos, propriamente dita, tem predominado a concepção pragmática.

Ainda que as “escolas” citadas tenham concepções diferentes, há um aspecto em comum a todas elas: “a ideia de que a missão da educação de adultos é humanizar o desenvolvimento industrial” (Finger & Asún, 2003, p. 14). Sua razão de ser é outorgar ao desenvolvimento uma face humana, tal qual defendido pela UNESCO na década de 1970, buscando dar coerência à educação de adultos. Todavia, esses autores põem em questão o fundamento intelectual desse objetivo, pela falta de consistência, destacando um aspecto positivo e outro negativo. Positivo por considerar que a educação de adultos tornou-se sinônimo de democracia e desenvolvimento humano; negativo, por destacar da educação de adultos o fato de ela nunca ter questionado o desenvolvimento industrial, mas, ao contrário, por tê-lo legitimado e por ter contribuído ativamente para sua humanização, transformando-a em “uma tarefa de dimensões quase religiosas.” (Finger & Asún, 2003, p. 14).

A questão que se refere aos desafios da educação de adultos universitários, que deve centrar sua ação na *aprendizagem/formação do estudante/formando*, é um novo/velho problema, sempre presente quando se trata do ensino superior, mudando apenas as formas de abordá-lo e as intenções subjacentes a cada uma delas. Na verdade, em uma análise sobre os estudos voltados para a educação de adultos, Finger & Asún (2003, p. 14) revelam que nunca houve a coerência entre a prática e o discurso no tocante à aprendizagem do estudante. De certo modo, ora os estudos consideram a aprendizagem puramente individual, contribuindo para o crescimento da pessoa – concepção humanista; ora ela é vista como um processo de desenvolvimento cognitivo, competências intelectuais – pedagogia iluminista e teoria crítica.

A lógica, agora, é de uma “sociedade da aprendizagem”, tal qual cunhada por esses autores, ou seja, uma sociedade de indivíduos aprendentes. Mas o que isso significa? A que ideias está remetendo essa formulação?

Curiosamente, a aprendizagem volta a ocupar o centro do debate com outros desafios, mas não da maneira como sempre foi concebida, isto é voltada para as crianças. O assunto, agora, é a aprendizagem de adultos, de modo generalizado, abrangendo todos os membros da sociedade, das unidades organizacionais, comerciais, industriais, entre outras. Do nosso ponto de vista, esta finalidade não parece ser algo

novo, exceto pelo fato de que, antes, a educação de adultos se apresentava informal e, no contexto atual, ela passa a ser formal, ou seja, *certificada, reconhecida e ativamente promovida*.

A esse respeito, o processo de convergência europeia apresenta alguns eixos básicos que atingem diretamente a docência universitária. Espinar (2003) ressalta algumas questões que sinalizam que o professorado universitário, no âmbito de seu papel docente, deverá enfrentar mudanças muito significativas em seus padrões de atuação. Entre outras, o professor universitário deverá possuir competências para identificar e compreender as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes; conhecer as aplicações das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no seu campo disciplinar, tanto na perspectiva das fontes documentais como da metodologia de ensino; compreender o impacto que fatores como a internacionalização e a multiculturalidade terão no currículo; ser capaz de ministrar aula tanto a grupos numerosos, como a pequenos grupos (seminários), sem prejuízo da qualidade do ensino; desenvolver um conjunto de estratégias para enfrentar diferentes situações pessoais e profissionais.

Zabalza (2004a, p. 30) destaca que a docência centrada na aprendizagem do estudante traz para a carga de trabalho docente implicações que comportam a orientação a ser dada ao estudante, de modo a favorecer-se a aprendizagem autônoma e a reforçar-se as técnicas de estudo que possibilitam uma orientação da formação ao longo da vida (*Lifelong Learning*). Nessas mudanças, o sujeito, enquanto aprendiz, ganhou especial relevância no seio das investigações educativas.

Sabe-se que algumas dessas finalidades, por exemplo, ao centrar a aprendizagem/formação no estudante, trazem pouca ou nenhuma novidade, se se considerar que a aprendizagem tem sido alvo de preocupação de investigadores da educação em diferentes situações e tempos pretéritos, preocupação que se estende no presente, salvo que tal desígnio, frequentemente, não se realiza na prática por diversas razões, como as destacadas por Esteves (2008, p. 104):

- Porque são muitas e numerosas ainda as situações em que a pedagogia do ensino superior se centra no professor e na matéria;

- Porque o contexto em que tal desígnio hoje se coloca é mais difícil e exigente do que foi em situações do passado, mesmo quando bem-sucedidas;
- Porque esse desígnio dá força a todos os que se preocupam em aumentar e melhorar os recursos de que o ensino superior carece e que, como sabemos, têm-se tornado, cada vez mais, escassos.

Trata-se de considerações que caracterizam o contexto desafiador no qual se encontra o ensino superior, com desdobramentos na docência, exigindo maior atenção dos investigadores e intervenções nos contextos de trabalho. Avançando nessas reflexões sobre a aprendizagem centrada no estudante, cabe fazer algumas indagações:

- Afinal o que os docentes concebem como aprendizagem no ensino superior?
- O que se espera dessa aprendizagem?
- De que tipo de aprendizagem e formação está se falando? De uma aprendizagem puramente individual para desenvolver competências e habilidades que atendam ao mercado de trabalho?
- Que tipo de saber está sendo disponibilizado ao estudante universitário? Tem favorecido sua formação? É o saber consagrado cientificamente e apenas transmitido, ou o saber a ser construído a partir da reflexão crítica sobre questões pertinentes à sua formação?
- Como imaginar alguém que está ensinando, sem que esteja aprendendo, renovando conhecimentos e estudos?
- Por que e como ocorre a relação entre ensino e aprendizagem no ensino superior?
- Em que medida as universidades têm criado condições para dar respostas aos desafios que a *sociedade da aprendizagem* demanda?

Vale ressaltar que algumas dessas questões serão contempladas neste estudo.

Os estudos sobre as teorias de aprendizagem que, nas últimas décadas, têm inspirado a educação de adultos estão baseados, direta ou indiretamente, em pesquisas sobre como as crianças aprendem, não atendendo, dessa forma, à natureza da aprendizagem do adulto e não levando em consideração os contextos marcadamente diferenciados do ensino superior. Garrison & Archer (2000), em seu estudo A

Transactional Perspective on Teaching and Learning. A framework for adult and higher education, colocam em confronto a aprendizagem dos estudantes do ensino superior e o ensino dos professores. Contrapondo os modelos adaptados à educação de adultos, apresentam a perspectiva transacional elaborada com base em reflexões sobre a aprendizagem de adulto no ensino superior e defendem que as situações *ideais de aprendizagem* não devem prescindir de considerar que:

- Todos os aprendentes têm uma experiência de vida relevante para a tarefa de aprender com que se defrontam e, por isso, estão em condição de se envolver num empreendimento construtivista do conhecimento;
- O grupo constitui o que se pode chamar de comunidade colaborativa de aprendizagem;
- Os aprendentes são todos capazes de assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem;
- Os aprendentes têm ou podem adquirir competências de pensamento crítico;
- A orientação do controle na situação de aprendizagem é congruente com as metas educacionais e com as capacidades do aprendente;
- A situação de aprendizagem inclui um propósito que dá aos estudantes motivação substancial para dominarem e gerirem a sua aprendizagem, isto é, eles têm incentivos para se autodirigirem.

Não resta dúvida que esses autores oferecem uma contribuição para os docentes do ensino superior refletirem sobre suas práticas. Entretanto, sinalizam que esses traços caracterizadores de aprendizagem de adultos são *ideais*, ainda que possam ser encontrados em situações reais e em graus distintos de aproximação.

A perspectiva transacional defendida por Garrison & Archer (2000) está baseada naquilo que pode ser definido como *construtivismo colaborativo*. Trata-se de reconhecer a estreita relação existente entre a construção pessoal do significado e a confluência que exerce a sociedade na configuração educativa. Em outras palavras, esse processo reconhece a interação entre o significado pessoal e o conhecimento socialmente construído e validado. Ademais, possibilita ao estudante mover-se interativamente entre o mundo compartilhado de experiências e o mundo privado,

reflexivo de ideias. Cabe destacar, ainda, que a compreensão do processo educacional exige, além de uma síntese dos aspectos cognitivos e sociais, teorias complementares que tratem do ensino e a aprendizagem do adulto. Em suma, essa perspectiva implica um duplo processo: a construção de significado pessoal pelo aprendiz e a validação social desse significado. Sua concretização se dá mediante processos de estimulação do *pensamento crítico* dos estudantes e da *aprendizagem autodirigida*.

No que tange à autoaprendizagem, a pessoa desenvolve um nível tão alto de competência que, independentemente do formador, é capaz de se formar por si própria e, por isso, de desenvolver-se. É essa a aspiração maior da formação dos adultos e, nesse sentido, importa saber o que está contido ou o que está suposto nessa aspiração e quais elementos indicam sua natureza eminentemente pedagógica. Ao desenvolver essa reflexão, partimos do pressuposto de que, para que isso ocorra, é necessário que a pessoa desenvolva uma competência, um grau de conhecimento no seu campo profissional que não se baliza em juntar conhecimentos subsequentes. Importa que a pessoa seja capaz de, ao olhar para o conhecimento, atribuir-lhe um significado, um valor, ou seja, que ela tenha a chamada competência da metacognição. Vê-se que não se trata apenas de a pessoa adquirir um saber, mas de ela ter a capacidade de avaliá-lo. São essas as competências que o ensino superior deve proporcionar aos estudantes.

Por sua vez, Garrison & Archer (2000) consideram que as teorias associadas ao pensamento crítico e à autoaprendizagem são sinergicamente ligadas e fornecem, respectivamente, uma explicação sobre o processo de aprendizagem de adultos universitários e as estratégias de ensino que deve ser implementadas.

Apontando outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem, Altet (2000), ao analisar as práticas dos professores e as situações pedagógicas, aborda o processo de ensino e aprendizagem como a articulação funcional entre dois subsistemas, ao mesmo tempo interdependentes e autônomos: o subsistema ensino e o subsistema aprendizagem. Abordar o ensino na sua articulação com a aprendizagem, numa dada situação pedagógica e no seu contexto, implica uma investigação sobre as interações e sobre os fluxos de informação entre os atores sociais, docentes e estudantes. Embora tenha desenvolvido seu estudo com docentes do ensino fundamental, a autora apresenta

instrumentos conceituais que auxiliam na análise das práticas docentes em situações reais de ensino e de sua articulação com as condutas dos estudantes.

Assim, seu estudo privilegia um modelo de pedagogia interativa no processo de ensinar e aprender que se dá na intersecção das relações e comunicações face a face, entre os atores sociais, docentes e discentes. A autora apresenta três níveis de descrição e análise apreendidos pelos instrumentos de recolha de dados:

- Processos interativos observáveis (os modos de ação e interação);
- Processos mediadores subjacentes (os modos cognitivos e os modos de adaptação);
- Processos situacionais (os cenários e as decisões interativas).

Para Zabalza (2004b), a maior preocupação volta-se para o trabalho formativo, que deve ser desenvolvido pelos docentes universitários no sentido de eles reconsiderarem os processos e as estratégias por meio dos quais os estudantes universitários constroem seus conhecimentos. Nesse caso, é importante que os docentes procurem saber como os estudantes aprendem melhor e quais as condições de aprendizagem que devem ser reforçadas para que os alunos atinjam um bom desempenho de aprendizagem.

Esse autor, assim como outros já referidos, tem razão em destacar a necessidade de os professores universitários centrarem a docência na aprendizagem dos estudantes, ainda que se deparem com as dificuldades inerentes a essa concretização. São problemas que exigem uma análise da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem do adulto, que requer, dentre outros aspectos, uma revisão das concepções sobre o que é ensinar e aprender na universidade, das práticas docentes e das condições em que elas são produzidas nas universidades privadas.

Anastasiou (1998), em seus estudos sobre metodologia do ensino superior, defende a expressão “ensinagem” para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em uma situação de ensino da qual decorre, necessariamente, a aprendizagem. Para a autora, o conceito de “ensinagem” comporta a superação da falsa dicotomia entre ensinar e aprender. Nessa perspectiva, considera a parceria entre professor e aluno condição fundamental para o enfrentamento do

conhecimento, necessário à formação do aluno, durante o cursar da graduação. Como enfatiza a autora:

Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade é fundamental. Além do “*o quê*” e o do “*como*”, pela ensinagem deve-se possibilitar *o pensar, situação onde cada aluno possa re-elaborar as relações dos conteúdos*, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e alunos, com ações e nível de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. (Anastasiou, 2006, p. 4).

Cabe ressaltar que tanto Oser & Baeriswyl (2001) quanto Knowles (1970; 2009), Garrison & Archer (2000), Altet (2000), Zabalza (2004a, 2004b), Anastasiou (1998), Libâneo (2004), dentre outros, demonstram, em seus estudos, uma preocupação central com o processo de ensino-aprendizagem e, no interior dele, com as relações pedagógicas interativas, indicando certa ruptura com os modelos que centravam sua preocupação apenas nos métodos e técnicas de ensino, no “como fazer” pedagógico.

Ainda que a aprendizagem, particularmente a de adultos universitários, ocorra, em parte, informalmente e em diferentes ambientes de aprendizagem, ainda que seja organizada pelo adulto, de forma autônoma, é evidente que uma fração significativa continua a acontecer em contextos educativos formais, de modo presencial, numa sala de aula e com um professor. Sendo assim, é necessário refletir sobre algumas práticas atuais em contextos educacionais que tendem a promover a aprendizagem ou, em casos extremos, impedir e/ou dificultar que ela ocorra.

Seguir essa via é considerar que as concepções e as práticas estão inseridas em contextos sociais e históricos de diferentes tipos e que, só assim, podem ser entendidas como construções significativas. Essas práticas estão estruturadas internamente de várias maneiras; daí a importância de se conhecer e analisar como elas se configuram em situações de trabalho na sala de aula universitária. Como afirma Zabalza (2004a), parece importante resgatar esse sentido de transformação da docência como conteúdo substantivo do novo processo no qual estamos implicados. Para tal, o autor destaca pontos básicos para uma inovação que afete diretamente a docência, isto é, o ensino centrado na aprendizagem do aluno, uma vez que pode implicar em novas organizações

das atividades docentes, em metodologias que propiciem compreensão, modularidade e flexibilidade no sistema de avaliação continuada.

Qualquer que seja a área de conhecimento, os processos didático-pedagógicos de sua transmissão e reelaboração se constituem mediante relações sociais e política. A docência universitária não acontece num vazio e, sim, em um espaço e tempo institucionais que sofrem a influência de setores externos da sociedade e, especificamente, das políticas voltadas para o ensino superior. Nessa perspectiva, a aula universitária não pode ser pensada e encenada sem os nexos que a constituem, deixando ausentes os aspectos políticos, sociais, históricos e culturais, como poderá ser visto no próximo capítulo.

CAPITULO II

A UNIVERSIDADE PRIVADA NO BRASIL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÓS ANOS 1990: BREVES CONSIDERAÇÕES

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. (...) O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra.

Paulo Freire

Este capítulo intenciona apresentar breves considerações relativas ao cenário da política de ensino superior pós 1990 no Brasil, nele focalizando, as universidades privadas, especialmente, as sem fins lucrativos, em consonância com as políticas governamentais de incentivo à expansão do ensino superior. Trata-se de uma reflexão que procura apreender o momento histórico, no qual se inscrevem as aulas universitárias investigadas.

Dada a sua complexidade e diversidade, torna-se necessário apresentar uma caracterização das universidades públicas e privadas brasileiras, bem como os elementos que as constituem. Contudo, não propomos uma análise em profundidade em termos históricos do processo de constituição da universidade brasileira, mas uma reflexão sobre o processo de expansão da educação superior privada pós 1990, com vistas a trazer elementos que se articulam e circunscrevem a aula universitária no interior de uma universidade privada.

No âmbito desta universidade, a intenção é descrever o contexto institucional e suas características gerais e, ao mesmo tempo, sua singularidade como instituição comunitária/confessional, mostrando ambiguidades e tensões constitutivas da natureza de uma universidade sem fins lucrativos. Compreender as características das universidades comunitárias, em consonância com a política de educação, é fundamental para a análise da prática docente em sala de aula no contexto que a circunscreve.

2.1. CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA PÓS ANOS 1990

No marco do processo de democratização do ensino superior iniciado nos anos 1990, as universidades brasileiras convivem com um contexto de mudanças e desafios que se estende até os primeiros anos do século XXI, como expressão das políticas sociais e econômicas implantadas após a Lei de Diretrizes e Bases-LDB 9.394/96. Sob a influência da política neoliberal que favoreceu a expansão da rede privada de ensino superior, o surgimento de novas IES, com a promessa de propiciar o incremento da profissionalização do mercado educativo, vem provocando e convocando gestores, docentes e discentes a repensar os impactos dessa política na universidade e na sociedade de modo geral. Esse cenário expansionista começa a apresentar sinais de esgotamento e passa a ser motivo de preocupação não apenas dos seus gestores, mas também da comunidade acadêmica em geral.

Captar as exigências do momento histórico, compreender as transformações contemporâneas por que passa o ensino superior, sem ter uma leitura pessimista ou otimista, mas crítica, é um desafio que se impõe para se compreender a educação de jovens e adultos na instituição universitária. Partimos também do princípio de que todo estudo no campo da pedagogia universitária que pretenda analisar questões relacionadas à prática requer uma análise das condições e do contexto em que a docência se situa. O lugar, o modo e as condições em que se inscrevem esses problemas não implicam somente o reconhecimento do ponto de partida, senão que constituem o âmbito que dá significação às práticas no ensino superior (Litwin, 2008).

A própria definição do que seja ensino superior torna-se tarefa complexa por ser uma expressão de “(...) conteúdo um tanto elástico que engloba um subsistema posterior ao nível médio e que comporta um leque de instituições educacionais públicas e/ou privadas, diferenciadas quanto à natureza jurídica, mantenedoras, qualidade, história, tamanho, áreas de atuação, vocação, função etc.”, na afirmação de Dias Sobrinho (2003, p. 99).

Trata-se de um sistema de ensino amplo, complexo, heterogêneo e diversificado, composto por universidades e faculdades com características distintas e peculiares, independentemente de serem públicas ou privadas. Assim, falar da política de educação superior requer, antes de tudo, não apenas localizá-la no espaço/tempo, como também, deixar claro de que segmento e política se trata.

No que diz respeito, especificamente, à universidade, Leopoldo e Silva (2006, p.195) resumiu da seguinte maneira a questão:

Desde a origem a universidade esteve mergulhada em dilemas criados pela mesma e pelo seu contexto. A dificuldade de transitar pela contradição que se estabelece entre a formação de uma consciência corporativa e uma consciência pública esteve desde o início presente, pela própria necessidade de se afirmar, ao mesmo tempo, a singularidade e a pretensão de universalidade.

Os dilemas e tensões inerentes à universidade defrontam-se com os conflitos de interesses entre a comunidade acadêmica e a sociedade, conflitos que, sob os efeitos da globalização, incidem e entrecruzam as expectativas e influências das políticas de ensino superior. As diversas concepções de Universidade, Liberal, de Serviços e de Investigação, são bem problematizadas por Esteves (2008, p. 102): “afrontam-se em novos moldes, sem que nenhuma delas domine absolutamente o cenário (...), fazendo emergir contradições mais visíveis e agudas do que por ventura, em outros momentos do passado”.

Outros modelos de universidade, que não divergem dos demais, são apontados por Chauí (1999, 2001a), a clássica, a funcional e a de resultados. Esses modelos conduzem à universidade operacional, com uma concepção instrumental, regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão e controle mediante normas e padrões que não

atendem à produção de conhecimento e à formação intelectual. Nessa perspectiva, a universidade passa a ser vista como uma organização prestadora de serviços.

Os desafios que vêm sendo impostos à universidade afetam também as expectativas que se têm em torno dessa instituição e influenciam em sua organização interna, em sua estrutura e no trabalho acadêmico que nela se realiza. Esse processo tem sido marcado por tensões e contradições que afetam a atividade profissional dos professores universitários.

Além dessas questões, no Brasil, a universidade depara-se, ainda, com a democratização do ensino superior e, nesse processo, tropeça com a expansão e a privatização do ensino após 1990. Favorecido pela Constituição de 1988 (Art. 209), que reafirma a concessão de educação à iniciativa privada, desde que submetida ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, a política expansionista das IES privadas tem sido alvo de críticas e de controvérsias.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, por sua vez, classifica as Instituições de Ensino Superior (IES) em categorias administrativas: *pública e privada* (Barreiro, 2008). No interior dessa distinção, estão, ainda, diferentes características: *as públicas*, mantidas e administradas pelo poder público, classificam-se em federais, estaduais e municipais; *as privadas*, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podem ser separadas em duas categorias específicas: *universidades comunitárias, confessionais e filantrópicas*, sem fins lucrativos, e as instituições do tipo *comercial/empresarial*, com fins lucrativos (Barreiro, 2008, p.28). Desenvolveremos a discussão sobre as IES privadas comunitárias na seção que se segue.

Aprovada a LDB, em 1996, o ensino superior privado expandiu-se surpreendentemente no Brasil, atingindo, em 2004, os índices de 88,87% do total das instituições universitárias no país, sendo 69,60% nas universidades particulares empresariais e 19,27% nas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Enquanto as instituições privadas alcançaram esses índices, as públicas cresceram apenas 11,13% desse total. O insignificante crescimento das IES públicas e o seu reduzido número de

vagas, paradoxalmente, favoreceram o acesso a elas dos jovens da classe média mais elevada, originários das escolas particulares, enquanto aos estudantes das escolas públicas com baixo poder aquisitivo restava o ensino privado. Em 2008, o Censo da educação superior² registrou 2.252 IES, indicando uma diminuição de 29 IES em relação ao ano anterior, em decorrência de processos de compra, integração ou fusão. O mesmo levantamento realizado em 2009 já registrava 2.314 Instituições.

A privatização do ensino superior no Brasil tem sido considerada problemática e complexa por diferentes estudiosos, pois não somente possibilita a criação de novas instituições privadas de caráter comercial e empresarial, como também favorece a privatização, no interior das universidades públicas, mediante a parceria público-privada, como destaca Ristoff (2003). Segundo esse autor, a crise de identidade da universidade pública revela que, no interior desse segmento, seja ele federal ou estadual, convivem diferentes instituições públicas e privadas, produzindo realidades distintas e até mesmo antagônicas. As razões podem estar na dificuldade e, ao mesmo tempo, na necessidade de adaptação da universidade pública aos novos regimes, que não fogem à lógica privatizante. Outra razão está na dificuldade de se conseguir financiamento público, motivo pelo qual as universidades se veem desafiadas não só a captar recursos como também a gerenciar eficientemente os que conseguem captar.

Esse panorama coloca em evidência a existência das reformas educacionais no ensino superior, implementadas no Brasil a partir da década de 1990, que se vinculam às demandas impostas pela lógica mercadológica que, por sua vez, atende às exigências dos organismos internacionais, demandas caracterizadas pelas ações de um Estado avaliador, que, na análise de Chauí (2001, p. 182),

transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”.

² Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/ Deed.

Além das mudanças destacadas pela autora, os estudos sobre o ensino superior no Brasil (Barreyro, 2008; Schwartzman, 2004; Ristoff, 2003) evidenciam que vivemos um momento histórico em que temos que lidar com a expansão e privatização, com a dualidade, nesse nível de ensino, entre público e o privado, um dos tantos problemas enfrentados pelas universidades. Na compreensão de Boaventura Santos (1997, p.188), há uma correlação entre a explosão das funções e a explosão da universidade, “do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber”.

Como assinalado, de um lado, constata-se o grande investimento financeiro no setor privado, fato que provoca discussões e controvérsias de alguns segmentos; de outro, estão as condições precárias de trabalho nas universidades públicas, que afetam seu funcionamento, e as políticas de avaliação. Isso ocorre, fundamentalmente, em razão dos resultados do processo avaliativo que estão associados às políticas de financiamento. Outra questão relacionada às instituições privadas é que elas não se preocupam com a melhoria qualitativa e a indissociabilidade ensino-pesquisa, uma vez que a preocupação desse setor está vinculada quase que exclusivamente ao atendimento da demanda por ensino, deixando em segundo plano a pesquisa.

As universidades privadas apresentam dificuldades na institucionalização da prática de pesquisa e na estruturação dos cursos de Mestrado e Doutorado, o que compromete sua avaliação institucional. A tradição de pouco investimento em pesquisa e as atuais exigências do MEC têm levado as instituições privadas ao uso de “artifícios de contorno das exigências da prática de pesquisa e pós-graduação que a legislação determina”, na afirmação de Martins (2000, p. 47). A exceção fica por conta de algumas universidades sem fins lucrativos, que se propõem como alternativa às universidades públicas e que têm contribuído com pesquisas relevantes.

Entre as exigências da legislação, a partir de 2010, no que tange ao processo de credenciamento de universidades (tanto públicas como privadas), está a necessidade de existência de quatro Mestrados e dois Doutorados. Isso tem desafiado as universidades com pouca tradição na pesquisa e na pós-graduação, independentemente

de sua classificação administrativa, a fortalecerem políticas institucionais de modo a atender a esses novos padrões de exigência. O não cumprimento dessa exigência comporta a não renovação do reconhecimento como universidade e o retorno à categoria de centro universitário, com a perda da autonomia universitária.

Estudos tratam, ainda, do encaminhamento dessas questões, com vistas a redesenhar uma nova identidade para as IES de modo geral, e, particularmente, para as universidades, sinalizando a emergência de diminuir-se as fronteiras entre o público e o privado; de ajustar-se às demandas do mercado, promovendo a formação de profissionais competentes e competitivos, e a necessidade de diversificação da educação (Martins, 1995; Ristoff, 2003; Catani, 2005; Sguissardi, 2009). São exigências cujos desdobramentos refletem-se tanto na organização acadêmico-burocrática quanto no trabalho do docente universitário no interior da sala de aula.

No que tange à dimensão organizacional, as universidades sofrem influência das políticas de educação superior que promovem redefinições na forma de gestão, de captação de recursos financeiros, de condições de trabalho, de organização acadêmico-pedagógica, de mudanças na carreira acadêmica. Trata-se de decisões que afetam as relações de poder no interior das universidades, ocasionando competição entre instituições, cursos, departamentos.

Barreyro (2008), ao traçar o “Mapa do Ensino Superior Privado”, mostra a ambiguidade na relação público/privado. Enquanto o setor público possui maior quantidade de cursos superiores (52%), os índices indicam o menor número de matrícula (45%). Contrariamente, nas IES privadas predomina o maior número de matrícula (55%) e um número menor de cursos (48%). Isso pode ser explicado em relação à quantidade de estudantes atendidos por professor no ensino público e o excessivo número de estudantes por professor no ensino superior privado.

Em termos de categoria administrativa, as 2.314 IES³, de acordo com dados do INEP, estão assim distribuídas: i) 186 Universidades, dessas 100 (54%) são públicas e 86 (46%) privadas; ii) 127 Centros Universitários, desses 120 (94%) são privados e 7

³ Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/ Deed (2009).

(6%) públicos; iii) 1.966 Faculdades (Faculdades, Escolas, Institutos, Faculdades Integradas), das quais 1.863 (95%) são privadas e apenas 103 (5%) públicas. Os Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica contabilizam apenas 35. Como pode ser visto, o ensino superior é predominantemente ofertado em instituições não universitárias (85%), na classificação das IES e, paradoxalmente, as universidades concentram 53% dos alunos de graduação presencial.

O Censo de 2009 registrou, ainda, 2.314 IES, sendo 2.065 privadas e 245 públicas. Na matrícula, cujo total é de 5.954.021, constam 5.115.896 estudantes universitários de cursos presenciais, o que indica a prevalência dessa modalidade sobre a educação a distância - EAD, embora essa tenha registrado um aumento de 30,4%. A distribuição das matrículas nas IES evidencia que 4.430.157 estudantes estão em IES privadas e os demais, isto é 1.523.864, são distribuídos no setor público, nas IES federais, estaduais e municipais.

Em relação aos docentes universitários

Quanto aos docentes, o Censo de Educação Superior de 2009 registrou um total de 307 mil no ensino superior no Brasil, dos quais 36% são mestres e 27% doutores. A proporção de mestres e doutores, de acordo com esse Censo, é maior nas universidades públicas (75%) do que nas particulares (55%). No que se refere à titulação, nas públicas, metade dos professores (48%) são doutores, enquanto nas privadas a maior concentração é de mestres (41%). Esses resultados colocam em evidência a falta de incentivo das IES privadas em promover o desenvolvimento profissional dos docentes, limitando-se a atender às exigências do MEC de ter, em seu quadro docente, 30% de mestres e/ou doutores.

Os resultados desse mesmo Censo indicam que o docente da instituição privada é, em geral, jovem, com média de 34 anos, com mestrado e recebe os vencimentos por hora/aula. Essa condição de “horista” é um dos problemas enfrentados pelos docentes, que são, assim, impossibilitados de criar vínculos mais duradouros com a instituição e se ressentem da instabilidade no emprego. A relação regime de trabalho/titulação, nas IES privadas, mostra que elas apenas buscam cumprir os aspectos legais no que diz respeito às exigências do MEC, que prevê um terço do corpo docente de mestre e

doutores com regime de tempo integral, como uma forma de favorecer o desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Barreyro (2008), no mapeamento do ensino superior das universidades privadas brasileira, ao mencionar os docentes, utiliza o conceito “funções docentes” para definir a sua condição de trabalhador nas IES privadas, pelo fato de muitos docentes atuarem em mais de uma instituição. O trabalho em diferentes instituições é possível devido ao regime de trabalho adotado, em que os professores são obrigados a conviver com a condição de horista. Os dados de seu estudo confirmam o predomínio do regime horista (62%), seguido do tempo parcial (24%) e do tempo integral e (14%). Como horista, o docente vê-se na condição de assumir o maior número de turmas, aumentando o trabalho em extensão e intensidade, como alternativa para obter um salário mais digno.

Diferentemente, o docente da universidade pública tem em média 44 anos, é doutor e o regime de trabalho é em período de tempo integral. As tensões vivenciadas por ele são de outra ordem, entre as quais aquelas geradas pela avaliação do sistema educativo e pela exigência de produção acadêmica. Tanto nas IES públicas quanto nas privadas, o sexo predominante no corpo docente é o masculino.

Outra questão presente na condição docente diz respeito à divisão de trabalho e à diversificação em termos salariais com a valorização dos professores que se dedicam à pesquisa, como salientado em estudo desenvolvido por Cunha (2003), que constatou como de “alto prestígio” o componente investigativo, o mesmo não ocorrendo com o componente da docência. No que tange as IES, elas enfrentam dificuldades para conciliar as exigências crescentes pela qualidade no ensino e na pesquisa, exigências essas que acabam sendo transferidas para os docentes, com desdobramentos que se refletem na sala de aula. Contudo, há pouco interesse das IES em estimular essa diversificação, uma vez que ela poderia colocar em risco a concepção de professor universitário como um investigador que atua na docência porque é investigador.

Em seu estudo, Hargreaves (1996) ressalta o elemento tempo no processo de estruturação do trabalho dos docentes, afirmando ser essa uma dimensão que tanto estrutura o seu trabalho, como o trabalho é estruturado por eles. Para o autor, longe de ser uma questão banal, tanto a quantidade de tempo de que dispõe o professorado como

quem controla esse tempo, aliado ao propósito com que o faz, se convertem em assuntos cruciais.

Alguns dos problemas que vêm sendo discutidos nesse estudo relativo às universidades no Brasil têm similaridade com o contexto internacional. Segundo Zabalza (2004), o mundo universitário convive com duas forças opostas: uma que sofre a pressão da globalização e a internacionalização, criando elementos comuns entre as universidades, tais como sistema de avaliação, políticas de pessoal, condições de credenciamento e reconhecimento das titulações e estratégias de competitividade. A outra força diz respeito à tomada de consciência da comunidade acadêmica sobre a importância do contexto enquanto elemento determinante das ações da universidade: “o que acontece em cada instituição é muito condicionado pelo contexto político, social e econômico em que cada uma desenvolve suas atividades.” (Zabalza, 2004, p. 24).

Em relação aos estudantes universitários

Com relação a outra parte essencial dos protagonistas de uma aula, os estudantes, pesquisas revelam que a influência do contexto não se limita aos elementos que vêm sendo discutidos, mas se estende à política de massificação e heterogeneização dos estudantes. Segundo dados do Censo de 2009, o acesso da população de 18 a 24 anos à educação superior no Brasil, em 2008, era de 17,8%. Dessa forma, dos 23.371.702 jovens nessa faixa de anos, apenas 5.808.017 haviam se matriculado, considerando-se os cursos de graduação presencial e a distância. Cabe ressaltar que a realidade atual traz uma outra faixa etária de estudante ao ensino superior, cuja idade é bem mais avançada. Na maioria, são trabalhadores que não tiveram a oportunidade de frequentar esse nível de ensino anteriormente.

Apesar da expansão de vagas nas universidades públicas, este mesmo Censo mostra que o número de matrículas caiu 2% de 2008 para 2009, passando de 1.552.953 para 1.523.864. Os números mostram um total de 5,9 milhões de matrículas no ensino superior (público e privado) no país, 2,5% a mais do que no ano anterior. Constata, ainda, que, para cada dez estudantes nas IES privadas, três têm algum tipo de bolsa ou benefício que os isenta do pagamento da mensalidade. Entre o total de 1,2 milhão de bolsistas, 82% recebem benefícios reembolsáveis – que deverão ser pagos depois que o

estudante concluir a graduação – e 17%, não reembolsáveis, como as bolsas oferecidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴.

Nas universidades públicas, 10% dos ingressos de novos alunos registrados no Censo de 2009 ocorreram por meio de sistemas de reserva de vagas. Os dados apontam que 69% usam como critério de seleção para participarem do programa de reserva de vagas, o fato de o candidato ter ou não estudado em escola pública. Um quarto das reservas de vagas é preenchido a partir de critérios etnorraciais.

No processo de democratização de acesso à educação superior brasileira, um novo ator social passa a fazer parte desse cenário: “a classe operária foi em busca do campus universitário”, afirma Bauer (2006). Trata-se dos estudantes das classes menos favorecidas e/ou das camadas médias empobrecidas e cada vez mais proletarizadas da população que, em décadas anteriores, não tinham acesso ao ensino superior, salvo alguns casos isolados. São trabalhadores que estudam (diferentemente daqueles que são apenas estudantes), originários de famílias de baixa renda (um a três salários mínimos), de acordo com os resultados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE⁵ (2004), que confirmam, assim, o empobrecimento dos universitários. Os estudantes que frequentam o ensino noturno apresentam idade média de 30 anos e são vistos por alguns docentes como desprovidos de capital cultural tal qual definido por Bourdieu.

Barreyro (2008) apresenta, ainda, em seu estudo, dados relevantes sobre os estudantes universitários brasileiros, entre os quais, a presença feminina, que representa 56%, superando a masculina, que registra 44%, seguindo a tendência dos países do Ocidente. Esses resultados confirmam que, na educação superior, há uma presença expressiva de estudantes mulheres e maior porcentagem de concluintes nas IES públicas. Diferentemente, o percentual de matrícula no curso de Pedagogia

⁴ Programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

⁵ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar.

(predominantemente frequentado por mulheres) é maior nas privadas sem fins lucrativos. O estudo aponta, ainda, que o setor privado possui 39% dos cursos nas instituições privadas empresarial/comercial e 27% de instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas no ensino superior.

Quanto à variável raça/cor, os estudantes declarados brancos têm maior presença nas IES públicas e privadas do que na população do país. Com os pardos e negros ocorre o contrário, especialmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, em que essa raça/cor é preponderante. Os índices estatísticos confirmam que os brancos são a maioria na educação superior, seja ela pública ou privada. No que diz respeito às Regiões Sul e Sudeste, pardos e negros estão sub-representados nessas instituições (Barreyro, 2008).

A desigualdade dos estudantes universitários não se limita a raça/cor, mas se estende à renda familiar, aspecto importante a ser considerado quando se trata de acesso, permanência e conclusão dos cursos no ensino superior. O quadro que vem sendo apresentado confirma que as elites econômicas e políticas brasileiras projetaram a universidade como um *locus* e uma experiência cultural importante para seus membros. A esse respeito, Bauer (2006) pondera que o ensino superior brasileiro continuou elitista, basicamente incorporando os jovens oriundos das camadas privilegiadas, econômica e culturalmente. As instituições privadas são bastante procuradas por esse segmento da classe trabalhadora que, por razões diversas, não encontrou lugar no ensino superior público gratuito.

Nesse contexto, o Programa Universidade para Todos - PROUNI se apresenta com a bandeira de “justiça social”, encobrendo a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular pelo elevado grau de vagas ociosas. Representa, assim, uma excelente oportunidade de “fuga para frente”, na afirmação de Carvalho (2011), favorecendo as instituições privadas ameaçadas pelo peso de suas ditas vagas excessivas, e, novamente, mantendo o incentivo recomendado pelo BIRD à iniciativa privada. Esse Programa, embora tenha obtido aceitação tanto da sociedade civil quanto da Central Única dos Trabalhadores (CUT), foi alvo de críticas devido à falta de

condições de permanência do estudante, orientando-se para uma concepção assistencialista, na expressão de Catani (2005).

As questões relativas ao ensino superior brasileiro não se limitam a esses aspectos, mas se estendem à política de avaliação institucional, com desdobramentos na docência em sala de aula e, por conseguinte, na percepção da aula “como um complexo em cujo centro se entrecruzam dimensões dos mais diversos tipos que interagem entre si, condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno” (Zabalza, 2004 p. 24). São as dimensões institucional, legal, histórica, ético-política, formativa e didático-pedagógica que se articulam e interferem no exercício da docência.

O cenário traçado por diferentes estudiosos (Ristoff, 2002; Catani, 2005; Sguissardi, 2009) revela que a educação superior brasileira possui alguns pontos críticos: privatização; ampliação e democratização do acesso e permanência e qualidade do ensino. Tudo indica que tem que ser considerada a ampliação de vagas para setores que não podem pagar a matrícula e/ou mensalidade, do mesmo modo que a compensação das desigualdades também deve ser concretizada.

Os dados sobre o desempenho do setor privado nos últimos dez anos pós 90 dão indícios de estagnação e saturação. A adoção de políticas de Estado hoje é imperativa na luta por constituir a universidade brasileira, a médio e longo prazo, para além das polêmicas diferenças entre o ensino público e o privado. A esse respeito, Bauer (2006) defende um centro ativo de qualidade do ensino, de pesquisas científicas, de investigações técnicas, de atividades filosóficas, literárias e artísticas.

Evidentemente, os elementos destacados são fundamentais na educação superior; todavia, todos eles serão postos em questão se não levarem em consideração os sujeitos socioculturais que povoam a universidade, o docente e o estudante. Nessa perspectiva, a educação e seus processos educativos precisam ser compreendidos para além das políticas econômicas, incorporando-se outras relações sociais.

2.2. SINGULARIDADES, PROBLEMAS E TENSÕES CONSTITUTIVAS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

O ensino superior privado no Brasil tem características peculiares e ambíguas que carecem ser explicitadas, com vistas a melhor compreendê-los. A divisão em categorias entre o *ensino sem fins lucrativos*, as universidades comunitárias/confessionais/filantrópicas, e o *ensino com fins lucrativos*, as instituições de ensino do tipo exclusivamente empresarial, como já foi referido anteriormente, sugere uma tensão entre ambas, constitutiva de seu processo institucional.

No que tange às universidades comunitárias, há, também, a necessidade de buscar sua identidade. Agrupadas em dois segmentos, comunitárias confessionais *lato sensu* e comunitárias não confessionais *stricto sensu* (que permitem a participação de representantes da comunidade local em seus Colegiados), as universidades privadas comunitárias tentam se firmar no compromisso educativo junto à comunidade, constituindo, segundo seus representantes religiosos, os traços de sua identidade e diferenciando-se das demais privadas, que são empreendimentos unicamente lucrativos, ou, ainda, como um “novo modelo” alternativo de ensino superior.

Há, também, distinções entre as próprias universidades sem fins lucrativos. Barreyro (2008), em concordância com Soares (2002), assim as distingue:

As comunitárias são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua mantenedora representantes da comunidade. *As confessionais* são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que correspondam à respectiva orientação confessional. *As filantrópicas* são instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração. (Soares, 2002; Barreyro, 2008, p. 28).

Observe-se que todas essas instituições têm elementos em comum, entre os quais, o propósito de não ter fins lucrativos e a missão da educação, bem como trabalhos voltados para a comunidade. Com a denominação também de “públicas não

estatais”, buscaram conquistar um espaço que não pertence ao estritamente público nem ao estritamente privado, o que gera, em seu interior e na sociedade de modo geral, dúvidas e interpretações equivocadas quando se trata de defini-las.

Das diferenças entre os elementos que caracterizam as instituições públicas e aqueles que caracterizam as privadas pode-se destacar, nas primeiras, a pesquisa, ao passo que o que caracteriza uma universidade como privada é a cobrança de mensalidades. No caso das universidades comunitárias, o que as configura como “públicas não estatais” é que elas agregam os elementos das IES públicas, qual seja, *o ensino, a pesquisa e a extensão*, o que não ocorre com a maioria das particulares com fins lucrativos.

Representantes e defensores das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas insistem em afirmar que essas universidades não devem ser confundidas com as demais IES privadas, cujo interesse é marcadamente comercial/empresarial e nas quais a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não ocorre na prática. Além disso, argumentam, ainda, que desenvolvem outras iniciativas de caráter social, tais como as pesquisas e o programa de bolsas para os estudantes, e que proporcionam um plano de carreira aos docentes, além do trabalho de extensão que desenvolvem junto à comunidade, razão pela qual merecem apoio técnico e o reconhecimento financeiro dos órgãos públicos. São aspectos que carecem de investigações no sentido de conhecer como isso vem se dando no interior dessas universidades, principalmente, ouvindo os atores sociais que trabalham nessas instituições.

A noção de instituição comunitária no sistema de ensino superior é um elemento novo e ganha força com a Constituição de 1988, todavia, tornou-se mais conhecida a partir da LDB 9394/96. Desde então, houve um esforço do segmento comunitário em firmar uma identidade própria, constituindo um movimento corporativo que visa distanciar-se do outro segmento do setor privado, isto é, das universidades empresariais, ao mesmo tempo em que buscou aproximar-se do segmento das universidades públicas (Bittar, 2001).

As universidades comunitárias, interessadas em criar uma organização que representasse seus interesses e propósitos educacionais, uma vez que não se sentiam

representados pela Associação Nacional das Universidades Particulares-ANUP, buscaram articular, junto às universidades confessionais, o apoio necessário. Nesse processo, encontraram nas universidades confessionais demandas em comuns em relação ao Estado e às atividades desenvolvidas junto ao público acadêmico, o que favoreceu sua aproximação. Para tanto, contaram com o apoio da Associação Brasileira das Escolas Superiores Católica-ABESC. A partir de então, a criação e o reconhecimento de uma nova entidade seriam o caminho a ser trilhado pelas universidades intituladas comunitárias.

Os aspectos conjunturais e as políticas neoliberais defendidas pelo governo federal, na década de 1990, trouxeram algumas consequências não apenas para as universidades públicas, que de modo geral foram submetidas a um processo de sucateamento, como também para as instituições sem fins lucrativos, na medida em que motivaram sucessivos cortes na ajuda financeira concedida até a década de 70, além da competitividade imposta pelas novas “universidades empresariais”. Nessa conjuntura, o segmento comunitário motivado pela sobrevivência no mercado de trabalho e, portanto, pelas questões relacionadas à posse de um capital que lhes desse condições de se manter nesse processo competitivo, encontrou força na sua organização, contando com o apoio da Igreja Católica e, com isso, tentou demarcar seu espaço, buscando garantir a sua própria sobrevivência institucional. Diante de tantos desafios, a luta corporativa tornava-se uma questão premente para esse segmento.

Em certo sentido, as IES privadas podem ser transformadas (algumas já foram) em universidades-empresas e podem ser dirigidas como tal, com uma visão das corporações (visão empresarial). E não estamos a nos referir apenas às universidades privadas, mas também às públicas, a exemplo do que acontece com as fundações públicas ou com fundações privadas de apoio institucional nelas instaladas. Por enquanto, há resistência das universidades comunitárias em ceder a esses moldes.

Gioielle & Bertolucci (2002), em seu trabalho intitulado “Quando o ensino é uma mercadoria: proliferam escolas em que o lucro é mais importante que a educação”, apresentam um panorama histórico desse processo, tecendo críticas à política neoliberal

em que o Estado, declaradamente, se desobriga do ensino superior e transfere a expansão para a iniciativa privada.

No processo expansionista do ensino superior privado pós 1990, há o predomínio das instituições de menor porte: faculdades, escolas e institutos que se enquadram no modelo empresarial com fins lucrativos e representam 45% das IES do país, com predomínio na Região Sudeste (Barreyro, 2008). As universidades *privadas* do tipo *empresarial* movidas por interesses exclusivamente financeiros e interessadas em conquistar uma fatia do mercado desencadeiam um processo de competitividade exacerbada, usando de vários mecanismos, entre outros: o rebaixamento das mensalidades pagas pelos estudantes; a oferta de baixos salários para os profissionais de educação; o recrutamento de professores sem qualificação, assim como a resistência em criar vínculos empregatícios, promovendo entre outros problemas a rotatividade de docentes e colocando em questão a qualidade do ensino superior. As consequências do expansionismo e da competitividade se refletem, ainda, nas condições de trabalho e dos salários não só dos professores como dos outros profissionais que atuam nessas instituições. Outro desdobramento desse quadro é o fechamento de algumas faculdades ou sua venda para outras IES já consolidadas no mercado local ou nacional, que atualmente se expande para o internacional.

O segmento comunitário também apresenta certas ambiguidades, isto é, aspectos mais ou menos presentes em determinadas universidades que não as impedem de defender os mesmos interesses diante do Estado e das Instituições de Ensino Superior-IES. As universidades comunitárias declaram ter como objetivo difundir/reproduzir suas concepções, visões de mundo, muito mais do que fazer da educação um empreendimento lucrativo de acumulação de capital, como pode ser visto nos discursos de seus responsáveis e nos documentos que expressam uma visão otimista e de esperança em sua *missão*, embora não dispensem a cobrança de mensalidades competitivas com as demais privadas.

Qualquer dessas contradições e quaisquer outras identificadas nesse segmento de ensino superior criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades enquanto

instituições e organizações. Ainda a respeito do que vem sendo discutido, Cunha (1997), ao contextualizar o quadro de tensões presentes no ensino superior pós década de 90, decorrentes, entre outros aspectos, das múltiplas funções postas para a universidade, pressupõe que essas tensões acabam por se concretizar e se corporificar na aula universitária, *locus* onde se traduzem as ambiguidades e os desafios do ensino superior.

Se, de um lado, nos deparamos com um crescimento expressivo do atendimento pelas universidades nos últimos anos, sejam elas públicas ou privadas, por outro o aumento, o fortalecimento das instituições, a melhoria da qualidade do ensino e o número de ingressantes não foram acompanhados na mesma proporção. Os estudantes que demandam pelo ensino superior percebem que a qualidade das instituições privadas é bastante diversificada e que os serviços educacionais oferecidos não são homogêneos. Entretanto, na escolha da instituição para matricular-se, o critério levado em conta pelos estudantes são as mensalidades e aquelas que oferecem bolsa. Instituições tradicionais são trocadas por outras IES que são mais agressivas em estratégias de marketing. Provavelmente, as universidades com mais tempo de prestação de serviços educacionais terão menor certeza quanto ao preenchimento das vagas oferecidas do que as demais IES.

Outro aspecto que merece consideração é que, no Brasil, poucas universidades privadas têm, de fato, um envolvimento considerável com a pesquisa, com exceção das Pontifícias Universidades Católicas-PUC que, juntamente com os cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, têm efetivado um trabalho de relevância no campo da investigação. Seguindo o exemplo das universidades públicas, as privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas buscam, além da pesquisa, promover o incentivo à iniciação científica dos estudantes, assim como a formação de professores para atuarem na docência dos cursos de graduação. Cabe ressaltar que nem todas as comunitárias têm atingido o nível das PUC e que muitas delas se restringem a atender as exigências legais, ou seja, manter um terço de mestres e doutores em regime de tempo integral. No que diz respeito às privadas de natureza exclusivamente *comercial/empresarial*, a demanda maior é pelo ensino e por cursos profissionalizantes.

Para Carvalho (2010), a política para o ensino superior pós década de 90, nos últimos anos, mostrou-se bastante contraditória, tanto no discurso quanto na prática. No discurso, a educação é um bem público; na prática, as relações público/privado foram estreitadas, optando-se pela solvência das IES privadas através do PROUNI. Assim, de um lado, mantiveram-se e aprofundaram-se os parâmetros avaliativos e a função reguladora do Estado por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino superior-SINAES; de outro lado, reverteu-se, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e da desvalorização do serviço público em geral, com reposição salarial e dos quadros funcionais, com maior financiamento à pesquisa, com expansão de cursos e vagas.

Não podemos ignorar a importância e a contribuição que o setor privado tem dado à educação superior no Brasil e, em especial, as universidades *sem fins lucrativos*. Nesse sentido, a expansão do ensino superior tem seus méritos como instrumento de democratização do acesso, na medida em que acena para a continuidade do processo formativo da população brasileira, a exemplo do que já ocorre em outros países. Todavia, é preciso que os governantes tenham consciência de que não basta priorizar a expansão de matrículas, dos cursos e das instituições, se não se criarem condições para sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes.

2.3. DA UNIVERSIDADE PRIVADA COMUNITÁRIA: UM POUCO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

A universidade na qual esta pesquisa foi desenvolvida, que chamaremos de Universidade Cidadã para preservar sua identidade, está localizada em uma grande capital no Brasil e foi reconhecida, na década de 1960, sob a categoria administrativa “sem fins lucrativos, comunitária/confessional”, num cenário político adverso e incerto, que finalizou com o golpe militar em 1964. Embora fosse um período conturbado politicamente, esse contexto pouco afetou as universidades comunitárias no que tange à sua expansão; ao contrário, foram criadas sete instituições dessa natureza, ficando atrás apenas da década de 1990, em que foram reconhecidas oito universidades comunitárias.

Conforme vem sendo discutido, no decorrer do processo de reconhecimento das universidades comunitárias pelo governo federal, essa Universidade Cidadã esteve presente em todo processo de afirmação de sua identidade como instituição de ensino superior de natureza comunitária (Bittar, 2000). Reconhecida pela sociedade local pelos serviços educacionais prestados à comunidade, no percurso de sua existência já formou mais de 60.000 profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Como toda instituição comunitária/confessional, ela está vinculada à diocese local, sob a direção do Gran-Chanceler em exercício. Diferentemente de outras instituições comunitárias, cujos dirigentes são prioritariamente religiosos, essa universidade tem sido dirigida, desde a década de 1990, por reitores e vice-reitores leigos, escolhidos por votação pela comunidade acadêmica, professores, estudantes e funcionários, com homologação do Gran-Chanceler.

As concepções e recomendações das Diretrizes Curriculares do MEC juntamente com as discussões promovidas no interior desta universidade em conjunto com os gestores, corpo docente e discentes e com os funcionários têm orientado também a construção do Projeto Pedagógico institucional. Esse projeto contempla um “novo” enfoque epistemológico que privilegia: o estudo da realidade nas suas múltiplas relações e conexões; a multidisciplinaridade; a integração ensino, pesquisa e extensão, de acordo com as normas contidas em seu Estatuto.

Em consonância também com as deliberações da nova LDB 9.394/96, especificamente no que tange ao estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e aos novos paradigmas para o ensino superior, tornou-se premente que essa Universidade repensasse as políticas concernentes ao ensino de graduação e pós-graduação, à pesquisa e à extensão. Com base nessas diretrizes e atenta às mudanças impostas pelas políticas de educação superior brasileira, como discutido anteriormente, a Universidade Cidadã tem buscado atender a essas demandas, sem, contudo, perder de vista sua característica de universidade comunitária, ou seja, promovendo uma educação para a cidadania plena, uma formação profissional mais apropriada com o mundo social, do trabalho e com a legislação educacional.

Como as demais instituições privadas sem fins lucrativos, essa Universidade pesquisada vivencia os dilemas e as tensões geradas pelo crescimento e pela competitividade das novas IES privadas de natureza *empresarial/comercial* pós 1990. A esse respeito, Durhan (1998) constata que o setor privado não somente se expandiu como também se diversificou internamente nas décadas subsequentes à nova LDB. De acordo com a autora, no período que antecedeu à Reforma, o ensino superior era constituído majoritariamente por instituições sem fins lucrativos, principalmente pelas universidades confessionais ou criadas por iniciativa das comunidades locais. Entretanto, ressalta que a expansão do setor privado se deu prioritariamente por outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada e de cunho mais empresarial. Esse setor privado responde mais diretamente às pressões de mercado.

Essa expansão vem representando uma ameaça não apenas para as IES públicas, que se viram estagnadas e obrigadas a conviver com questões financeiras que comprometeram seu funcionamento, como também para as universidades sem fins lucrativos, incluindo a Universidade Cidadã, que vem sendo desafiada a conviver com a competitividade das mensalidades, com a jogada de marketing e com o processo seletivo que se estende ao longo do ano, e os critérios de seleção dos estudantes das demais IES privadas.

Passada a euforia do crescimento dos anos 1990, o setor de ensino superior privado vive atualmente um quadro de esgotamento em suas matrículas e coloca as universidades numa situação de incertezas. A Universidade Cidadã não escapou a esse cenário que se agrava diante dos índices de inadimplência dos estudantes. Essa Universidade, como outras semelhantes, para atender a condição de filantrópica, oferece um programa próprio de bolsas para os estudantes de baixa renda, além de ser beneficiada com os programas de bolsas do ProUni e do programa de Financiamento Estudantil-FIES, que tem ajudado a preencher as vagas ociosas e, por conseguinte, a viabilizar a sua sobrevivência financeira.

A avaliação institucional realizada nessa instituição mostra, em seus resultados, que os estudantes matriculados no turno noturno não contemplados como bolsistas são trabalhadores com dificuldades de sustentação das mensalidades devido aos baixos

salários que recebem, situação que contribui para os altos índices de inadimplência dessa universidade, quando não provoca o abandono do curso.

No que diz respeito ao perfil do estudante contemplado por esses programas de bolsas, pesquisas internas realizadas pela Universidade Cidadã indicam um contingente de estudante com precárias condições social, econômica e cultural. Quanto ao “novo público” estudantil, de modo geral, além da heterogeneidade, que inclui idade, etnias, gênero, há também interesses e projetos de vida diversos. Isso exige um professor com competências e disposições para atender a essas demandas, nem sempre com a formação adequada. Isso gera, também, tensões nos docentes, que esperam encontrar na academia um modelo de estudante universitário nem sempre compatível com aquele real que têm diante de si na sala de aula. Há também dificuldades inerentes às condições de trabalho e aos salários dos docentes com desdobramentos no interior da sala de aula.

Esse cenário, aliado ao sistema de avaliação institucional, vem provocando na Universidade Cidadã tensionamento não apenas nos gestores, mas também no corpo docente, discente e funcionários de modo geral. O quadro de tensões presentes decorre, em grande parte, das políticas públicas de avaliação institucional e do processo competitivo entre as IES privadas, que fomentam análises valorativas diferenciadas sobre as instituições que, muitas vezes, podem ser prejudiciais à imagem das IES junto à sociedade. Nesse contexto, estão em jogo as relações entre as decisões acadêmicas e as formas de controle feitas pela estrutura de poder econômico-social que presidem o ensino e a produção de conhecimento nas universidades de modo geral, e particularmente naquela aqui pesquisada.

Todavia, a repercussão das políticas de ensino superior não se limita a questões burocrático-acadêmicas, tampouco a questões didático-pedagógicas, estendendo-se a outras dimensões e relações. De acordo com Cunha (2006, p. 264):

considerar que os docentes estão atingidos na sua subjetividade é um fato incontestável. Mesmo que eles não admitam, diretamente, uma modificação mais intensa nas suas práticas pedagógicas, percebe-se que foram atingidos de maneira indireta no horizonte de sua ação, aceitando, principalmente, a lógica competitiva como saudável no processo de qualificação universitária.

A autora mostra que os professores universitários brasileiros estão submetidos progressivamente à lógica concorrencial estimulada pelos modelos externos de avaliação. No plano político e social há, também, uma evidente desvalorização do professor que, na lógica capitalista, começa a ser visto como “um investimento” que merece a atenção do empregador, desde que tenha um perfil que atenda às exigências da luta concorrencial, o que o torna descartável quando isso não acontece, na afirmação de Cunha (2006). Talvez o fato mais dramático seja a ameaça de desemprego vivenciada pelos professores a cada início de semestre letivo. Diante dessas circunstâncias, resta a esses profissionais conviverem com a realidade da redução de horas de trabalho e, conseqüentemente, de salário e, ao mesmo tempo, com o aumento de estudantes por turma semestrais e cursos diferentes, como resultado de medidas econômicas.

Os relatórios apresentados pela Universidade que acolheu nossa pesquisa mostram ações acadêmico-pedagógicas que vêm sendo realizadas em seu interior com o objetivo de atender às exigências legais e ao redimensionamento de sua estrutura administrativa e financeira, como formas de enfrentar os desafios impostos pela conjuntura atual em que vivem as IES privadas, da qual as comunitárias não foram poupadas.

Essa universidade contava em 2010 com aproximadamente, mais de 13.000 estudantes, que frequentam cinco *campi*, em que são oferecidos 26 cursos de graduação (bacharelado e licenciaturas), distribuídos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Naturais e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas. Atenta aos rumos da demanda contemporânea, essa IES implementou cursos de graduação tecnológicos para os estudantes que objetivam qualificar-se para as novas exigências do mercado de trabalho. Conta, ainda, com um programa *stricto sensu* de doutorado, mestrado acadêmico e vários cursos de especialização e MBA. O corpo docente é formado por docentes ativos, sendo aproximadamente 250 mestres e 100 doutores, que lecionam nos programas de graduação e de pós-graduação; os demais são especialistas e poucos docentes têm apenas a graduação.

Os *campi* são dotados de uma infraestrutura que engloba bibliotecas, laboratórios de microinformática, laboratórios de áreas específicas, auditório, quadra poliesportiva. Merece destaque o acervo Memorial que reúne obras raras (do sec. XII a XIX) e obras esgotadas. Além disso, conta com a Biblioteca Digital, onde estão disponibilizadas dissertações e teses.

Esta Universidade declara primar pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ter autonomia universitária e liberdade acadêmica em todas as suas áreas de atuação: didática, administrativa, disciplinar, de gestão financeira e patrimonial. Assim, além da oferta de ensino, conta com 48 (quarenta e oito) grupos de pesquisas devidamente certificados junto ao Conselho Nacional de Pesquisa-CNPq. No que se refere à extensão, em decorrência de seu forte compromisso com a sociedade e com sua condição de entidade comunitária/confessional, busca concretizá-la na manutenção de programas e projetos de Extensão e Ação Comunitária. São oferecidos, ainda, cursos de extensão e programas de capacitação para os funcionários e bolsas de qualificação para os docentes, embora as condições não sejam aquelas esperadas pelos professores e pela associação representativa desse segmento.

Quanto à pós-graduação, são oferecidos cursos *stricto sensu*, sendo um doutorado avaliado com a nota 4 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e os mestrados nas áreas de Planejamento e Desenvolvimento Territorial, Políticas Sociais e Meio Ambiente, conceituados entre 3 e 5, o que reflete uma consolidação do sistema de pós-graduação dessa universidade. No que se refere aos cursos *lato sensu*, oferece cursos nas áreas de: Direito⁶; Educação, Meio Ambiente; Exatas e Computação; Negócios (na modalidade de MBA); Saúde.

No que se refere à extensão, dado seu caráter comunitário de relevância social, é decorrente do forte compromisso dessa universidade com a sociedade. Concretiza-se na manutenção de programas e projetos de Extensão e Ação Comunitária, bem como no funcionamento da Unidade de Assistência em Fisioterapia e do Serviço Médico, cujas ações são voltadas para o atendimento gratuito do público interno e da população de bairros periféricos da cidade. Desenvolve, ainda, atividades de extensão por meio de

⁶ Cada uma dessas áreas oferece especializações com ênfases diversas.

programas e projetos junto à comunidade nas áreas de saúde, jurídica, ambiental, educacional, administrativa com incubadoras e projetos de consultoria e empreendedorismo, empresas juniores.

Cabe ressaltar que a Universidade Cidadã convive com vários problemas inerentes ao ensino privado, como, por exemplo, o índice de inadimplência dos estudantes, a concorrência com as demais IES, principalmente com as empresariais. No que tange a outros aspectos, ressaltam-se as condições de trabalho dos docentes, a começar pelo vínculo empregatício distinto entre docentes *efetivos*, cuja entrada na instituição se dá via concurso, e os chamados “*emergenciais*” (também conhecidos por substitutos), contratados temporariamente, sem estabilidade, podendo ser demitidos a qualquer momento. Há, também, um tratamento diferenciado para os professores da pós-graduação e os pesquisadores, em relação àqueles que apenas se ocupam com o ensino.

Embora o discurso de seus dirigentes e os relatórios institucionais se encaminhem para a condição de *esperança* de superar os desafios atuais vivenciados pela Universidade Cidadã, essa IES convive paralelamente com a condição de *resistência* à situação atual. Essas duas atitudes não produzem efeitos instantâneos e lineares, mas, como afirma Cunha (2006), anunciam novas possibilidades e apostas na perspectiva da possibilidade. Provavelmente, as reflexões sobre as disposições e os desdobramentos das políticas para o ensino superior nos discursos oficiais e institucionais e os silêncios produzidos nas frestas dessa realidade favoreçam uma revisão crítica de seu processo histórico, de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão, assim como na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social.

Em síntese, este capítulo buscou traçar um breve panorama da política de ensino superior pós década de 1990, problematizando o contexto, as condições, e as tensões vivenciadas pelo ensino privado, especialmente as universidades sem fins lucrativos e seus desdobramentos na docência universitária.

As questões e reflexões apontadas neste capítulo atravessarão a análise dos demais capítulos desta tese. Elas também definem o repertório de gestão e de ações

acadêmico-pedagógicas com desdobramentos na prática pedagógica dos docentes e na sala de aula, como poderá ser visto.

CAPITULO III
COREOGRAFIAS DE ENSINO: UMA LENTE PARA LER
A AULA A UNIVERSITÁRIA

A metáfora é um poema em miniatura.
Paul Ricoeur

Neste capítulo é apresentada e discutida a coreografia de ensino como metáfora que explica, por analogia, *a aula*, nesse caso, *a aula universitária*. Pretende-se mostrar um contexto discursivo cuja centralidade é o deslocamento do conceito de coreografia do campo da dança para o da educação e, em particular, para a dinâmica da aula universitária. Nesse contexto, algumas imagens sinuosas, a exemplo de sequência de passos, movimentos, ritmos, temporalidade, gestos, *performance*, entre outras, ora nos remetem à dança, ora à dinâmica da aula universitária. As aproximações entre a coreografia e a aula sugeridas por essas imagens demonstram a força da metáfora para interpretar a realidade educativa. Investigar e interpretar pela via da analogia, possibilitada pela metáfora, significa instaurar novos caminhos na pesquisa em educação, para compreendermos os processos pedagógicos vivenciados no mundo acadêmico e, em particular, significa olhar densamente a dinâmica da aula universitária.

As aproximações, propostas neste estudo, entre os elementos que constituem o processo de ensino e, em particular, a aula universitária, e a composição coreográfica são movimentos, passos, ritmos, expressividade e técnicas. Essa composição possibilita, ainda, um olhar diferenciado sobre a aula universitária, de modo que os docentes, ao refletirem sobre sua aula, percebam que ela não é apenas um meio de transmissão de conteúdos, mas pode representar a descoberta de movimentos que, à luz da coreografia de ensino, se configuram num fazer didático e artístico, no movimentar-se/coreografar significativo, que propicie a aprendizagem dos estudantes no ensino superior.

Ao falar em coreografia de ensino, estamos fazendo referência à aula universitária encenada por atores sociais, docentes e discentes, por meio de uma série de

elementos – sequências didáticas, relações interativas, gestos, corpo, temporalidade, comunicação (verbal/não verbal), ritmo e texto – que configuram um modo de tecer o processo de ensinar e aprender, ou seja, a *performance* da aprendizagem.

Investigar a aula universitária nessa perspectiva apresenta-se como uma possibilidade de trazer à superfície os processos simbólicos que dão textura, analogicamente, a uma estética pedagógica e que impregnam a visão de pesquisadores e professores sobre as práticas acadêmico-pedagógicas. Cabe ressaltar que a dicotomia que, equivocadamente, separa racionalidade de sensibilidade tem reduzido o entendimento da aula universitária a um aprendizado de teorias e de técnicas descontextualizadas.

Como afirma Zuben (1989), as pesquisas científicas, preocupadas com as análises mais apuradas, visando achar as causas para as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem, dedicaram-se mais a apresentar novas técnicas e métodos, esquecendo-se de considerar o “evento” e de tentar aproximar-se dele para, na expectativa ampla, desvelar a teia de relações que é tecida no existir de cada sujeito humano, em todos os tempos e espaços sociais e, entre eles, o espaço da sala de aula. Buscar apreender a aula como evento e, nessa via, apreendê-la pela lente metafórica da coreografia é, entre outras coisas, entender que:

(...) é nesse “espaço de ação” que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, a criatividade e o conformismo, a fala dialógica e a fala impositiva, a difusão de ideias entre as pessoas e a infusão sobre as pessoas. (Zuben, 1989, p. 32).

É para esse espaço que voltamos nosso olhar investigativo, para nele buscar entender as múltiplas relações e elementos que constituem a aula na universidade. Esse contexto educativo metaforizado na lente da coreografia traz à tona sinuosidades, imagens que nos remetem a um palco cujo cenário comporta bailarinos que encenam textos coreograficamente orientados por repertório expressivo que contempla a obediência a um ritmo, a uma sequência métrica e musical.

Há, também, coreografias orientadas por quebra da obediência ao ritmo, à sequência métrica e musical e pela liberdade de criação de cada bailarino. Pode-se dizer,

metaforicamente, que a dinâmica da aula toma a dimensão de um texto coreografado; nesse caso, tem-se uma aula coreografada. Os elementos metaforizados, como liberdade de expressão, movimentos, ritmos, sequência métrica e musical, e a sua execução são considerados dependentes do paradigma de referência do coreógrafo/professor⁷. Assim, é pertinente considerar que os passos coreografados por estudantes e docentes na aula universitária buscam, antes de tudo, atingir uma *performance*, a aprendizagem, dependendo do paradigma que a orienta.

Nesse contexto dialógico, metaforicamente tecido pela via da coreografia, a aula universitária transita entre a “arte e a ciência”, a técnica e a expressão criativa. Quando a aula é compreendida dessa forma, abre-se uma possibilidade de ela ser vivenciada de maneira reflexiva, reconstruída e reelaborada pelos coreógrafos e bailarinos, docentes e estudantes. A aula não é apenas uma manifestação do pensar e do agir, ou seja, não é só movimento de ideias, mas ideias em movimento. Constitui o desvelar do novo, do imprevisto, que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos dos docentes e estudantes, de um tempo, de uma cultura, como diz Lima (2000). É uma forma de repensar um ensinar-aprender que não se dilui na dicotomia entre o ato de transitar e se apropriar dos conhecimentos já existentes e o ato de construir novos conhecimentos no ensino superior.

Nesse horizonte, o trabalho de Oser & Baeriswyl (2001) sobre a coreografia de ensino constituiu a referência científica fundamental para a pesquisa desenvolvida. A analogia que eles estabeleceram com o mundo da arte e da dança permite imaginar a conexão entre as atividades de ensino e o processo de aprendizagem que, como na dança, permite dois movimentos: i) a liberdade de escolha de elementos que compõem a ação didática, a progressão da aula, as tomadas de decisão interativas entre os atores no contexto e no tempo real da aula, isto é, a *estrutura visível*; ii) a relativa rigidez dos passos indispensáveis à aprendizagem, ou seja, as operações mentais necessárias por parte do estudante, que não podem ser substituídas por quaisquer outras do modelo-base que constitui o elemento *não visível*.

⁷ Com o objetivo de tornar a leitura mais dinâmica evitando repetição excessiva do masculino e feminino ao referir-nos ao professorado, optamos por usar, genericamente, professor (es), docentes, salvo quando nos referirmos diretamente ao professor e/ou à professora. Esperamos não ofender as pessoas que defendem uma posição contrária à nossa.

O estudo desses autores sobre coreografias do ensino despertou nossa atenção por trazer para a discussão o processo de que se compõem as *estruturas visíveis*, ou seja, as condições criadas pelo docente para as atividades concretas dos estudantes (seminários, aula expositiva, trabalhos de grupo, trabalho individual, projetos; recursos didáticos/tecnológicos; formas sociais e de comunicação, a relação docente e discentes, entre outras) e por articular essa dimensão com a dimensão simbólica presente na construção de condições internas, as *estruturas não visíveis*, ou seja, as pretensões que orientam o fazer pedagógico dos docentes em função do modo como estes pensam que o estudante aprende.

Ao referir-se à arte, Lima & Kunz (2010), citando Frange (1975), expressam que a arte não reproduz o visível, mas sim o torna visível, trazendo o inédito, o inusitado. Assim, a coreografia do ensino, uma metáfora para dizer a aula universitária, a torna visível como evento, acontecimento, cuja intenção é possibilitar a dança didática entre o ensinar e o aprender. As indagações sobre essa relação, especificamente, entre a metáfora coreografia e a aula, imediatamente se estabelecem: Qual a relação metafórica entre a dança didática do ensinar com o aprender? Qual a relação entre a aula imaginada e a aula coreografada em sala de aula? Que sentidos adquirem o incerto, o imprevisível, na docência universitária? É possível falar em uma encenação da aula como mediação do processo de ensinar e aprender? São essas questões que pretendemos discutir ao longo deste capítulo.

3.1. O CONCEITO DE COREOGRAFIAS DE ENSINO

A metáfora das coreografias de ensino proposta por Oser & Baeriswyl (2001), em analogia com a dança, tem relação com a forma como a docência é organizada e constitui o ponto de referência para o estilo de aprendizagem do aluno. Neste estudo, o olhar sobre a aula universitária será na perspectiva das *coreografias do ensino* proposta na obra desses autores, sem, contudo, limitar-se a eles. Serão estudados também outros autores, em primeiro lugar, porque a analogia da dança com o ensino proposta por Oser & Baeriswyl soando como um dispositivo de novidade, pode também constituir uma armadilha na medida em que adote acriticamente o discurso atual de deslocação do

ensino para a aprendizagem e a autonomia do estudante⁸ enquanto responsabilidade unicamente do professor. Nesse sentido, toda a atenção se faz necessária, principalmente, por parte dos docentes universitários, uma vez que essa discussão pode negligenciar as condições e os contextos de trabalho em que as práticas pedagógicas se realizam na sala de aula do ensino superior privado, lembrando que a docência universitária se organiza também conforme as condições institucionais, o número de estudantes na sala de aula, o número de aulas dadas por dia e por semana, os salários etc. Em segundo lugar, porque Oser & Baeriswyl desconsideram os atores sociais e o componente dos aspectos subjetivos presentes na cotidianidade da sala de aula universitária, que são subvalorizados pela racionalidade técnica enfatizada nas relações acadêmico-pedagógicas.

O ensino centrado na aprendizagem do estudante é o que propõem esses autores na metáfora das coreografias de ensino. Essa proposta implica que, já no ato do planejamento, o docente deve centrar sua atenção na aprendizagem do estudante, em lugar de preocupar-se excessivamente com a escolha do melhor método, da melhor técnica, dos melhores recursos didáticos e tecnológicos que valem por si mesmos e podem servir apenas como um “kit” pedagógico. Nesse caso, os recursos não estimulam os estudantes a realizarem satisfatoriamente as atividades inerentes a eles, necessárias ao desenvolvimento de suas competências e habilidades e à sua *performance* de aprendizagem.

Compartilhamos da preocupação apresentada pelos autores, uma vez que compreendemos que a aprendizagem é a razão de ser do processo de ensino. Todavia, neste estudo, nossa atenção estará centrada na aula como constitutiva desse processo, uma vez que é por meio das atividades nela desenvolvidas que será possível captar as ações e intenções dos docentes universitários em relação à aprendizagem dos estudantes. É na sala de aula que esses atores sociais habitam grande parte de seu tempo. É na sala de aula que se dão as interações face a face, os entendimentos e desentendimentos, as alegrias e as aflições dos aprenderes e ensinarem escolarizados.

⁸ Os novos desafios apresentados na convergência do espaço comum europeu com outros países da América do Norte e do Sul salientam que o ensino atual deve estar centrado na aprendizagem e na formação do estudante.

É para esse espaço que voltamos nosso olhar investigativo, para nele buscar entender as múltiplas relações e elementos que constituem metaforicamente a coreografia da aula. Portanto, nada mais justo que conhecer a prática dos docentes universitários na singularidade do espaço da sala de aula. Brandão (1986, p. 51) assim se expressa, ao referir-se a esse espaço e à prática pedagógica:

Funciona não como o corpo simples de alunos-professores, regidos por princípios igualmente simples que regram a chatice necessária das atividades pedagógicas. A sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações, de alianças e conflitos, de imposição de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão, de acordos.

Esse ponto de vista confirma o entendimento da sala de aula como um espaço no qual se desenrolam os movimentos livres e flexíveis dos docentes e estudantes, mas também os passos sequenciais das aulas, como entendem Oser & Baeriswyl (2001). Seguir essa via é considerar que as concepções e as práticas estão também inseridas em contextos sociais e históricos de diferentes tipos e, sendo assim, podem ser entendidas como construções significativas. Essas práticas estão estruturadas internamente de várias maneiras; daí a importância de se conhecer e analisar como elas se configuram em situação de trabalho na sala de aula universitária no ensino privado.

Com o propósito de estudar a aula para além dos métodos de ensino e à luz das coreografias de ensino e suas contribuições conceituais acerca das *estruturas visíveis*, destacamos os passos estruturados que a compõe: i) *a antecipação*: os docentes preveem o resultado da aprendizagem que desejam que seus estudantes realizem e iniciam o planejamento das atividades de ensino que consideram pertinentes a esse resultado; ii) *Processo I - o componente visível da coreografia*: a cena que o docente realiza com a ajuda dos adereços (recursos). Isto é, todas as ações e dinâmicas que ele exhibe (executa) em sala de aula: forma de apresentação dos conteúdos, metodologia, formas de avaliação, tutoria etc.; iii) *Processo II (ou modelo-base da aprendizagem) - o componente invisível da coreografia*: a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o aprendiz, no caso o estudante, deve mobilizar para alcançar a aprendizagem; iv) *o produto* - o resultado dessas sequências de operações (mentais ou físicas), levadas a cabo pelo aprendiz.

A prática pedagógica, assim como a dança, é constituída de passos, que estruturam o ensino e orientam, de forma autônoma, a ação do docente nas aulas, de modo que propicie a aprendizagem dos estudantes. Passos esses que não são inteiramente livres uma vez que os docentes e os estudantes são atingidos por outros fatores que afetam a docência, como vem sendo discutido neste capítulo.

Por outro lado, o fato de os professores privilegiarem o que é *visível* no ensino e, frequentemente, deixarem em segundo plano a questão mais importante, que são as estruturas profundas da aprendizagem dos estudantes, denominadas por Oser & Baeriswyl (2001) estruturas *não visíveis*, levaram esses pesquisadores a perguntar: Por que os professores são tão míopes?

Buscando respostas para essa indagação, Oser & Baeriswyl (2001) apresentam algumas razões. A primeira talvez seja o fato de o aprendizado ter começado como uma produção de valores e atividades em massa, em que os estudantes eram pensados como um grupo homogêneo, sem a preocupação com as atividades inerentes a cada indivíduo, com o modo e ritmo com que ele aprende. A segunda razão é que é mais simples definir as condições de aprendizagem do que definir a própria aprendizagem. A terceira razão para a falta de ênfase na aprendizagem é que os professores reforçam no aluno a crença de que o docente, em sala de aula, é um “campo de encargos”, que, ao mesmo tempo em que deve seguir uma cadeia de passos de ensino que levem à aprendizagem, atende às solicitações dos estudantes, faz exposição, ajuda, ouve, fala, pede atenção etc. A quarta razão é a falta de “cultura do erro”. Os professores e os estudantes não têm oportunidades suficientes para construir o tão chamado “conhecimento profissional negativo”, que ajuda a acumular experiências, evitando as aulas problemáticas.

As razões por eles apontadas parecem limitadas a questões de cunho pedagógico, cuja responsabilidade acaba recaindo no ensino, no professor, no estudante, nas metodologias, sem que sejam considerados os fatores externos e objetivos enfrentados pelos docentes, (como as condições de trabalho e salarial); nem os subjetivos, os sentimentos, as concepções e interpretações dos docentes sobre suas práticas, fatores que afetam a compreensão da docência, caso não sejam levados em consideração.

É nessa relação de ensino-aprendizagem, articulada entre o subsistema ensino e o subsistema aprendizagem, interdependentes e autônomos ao mesmo tempo, que Oser & Baeriswyl (2001) analisam as coreografias do ensino-aprendizagem. Por outro lado, para esses autores, as coreografias estão integradas por dois níveis: um externo e *visível*, que abrange a criação de condições para as atividades concretas dos estudantes, composta por planejamento e processamento do ensino; o outro nível é o da criação de atividades construtivas *não visíveis*, isto é, as operações mentais, a estrutura do aprendido.

A combinação desses dois níveis, ou seja, as atividades de ensino e o processo de aprendizagem dos estudantes estão sendo denominadas *coreografia de ensino*. Para Oser & Baeriswyl (2001), em geral, qualquer plano de ensino é guiado por tarefas, sequências, aspectos situacionais, *ethos* cultural e, claro, elementos cognitivos que motivem a aprendizagem do estudante.

Esses autores se referem assim aos níveis:

Um nível externo e visível, composto por elementos materiais, organizativos, operativos e dinâmicos que configuram um espaço de ação e pensamento; um nível não visível que consiste nas operações mentais e dinâmicas afetivas que sucedem dentro dos sujeitos. Esses processos internos são entendidos como uma sequência de operações que levam a uma realização ou *performance*. (Oser & Baeriswyl, 2001, p. 1041).

A *estrutura visível* (e/ou estrutura de superfície) é, portanto, a parte livre da coreografia, a parte que está continuamente sendo re-adaptada pelos e para os estudantes; representa a estrutura livremente escolhida, em que as decisões são tomadas e as ações podem ser realizadas, corrigidas, avaliadas pelos docentes no momento do processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, as atividades construtivas *não visíveis*, isto é, o modelo-base ou operações mentais, referem-se à estrutura profunda do aprendido propriamente dito.

Entendemos que as coreografias implicam, como na dança, movimentos impostos, mas também movimentos livres; nesse caso particular, a coreografia desenrola-se na ação do professor em situações de trabalho, conjuntamente com os estudantes universitários, na sala de aula. Como tal, a coreografia não é apenas o que ela

contém de movimentos livres e de movimentos preestabelecidos; ela abrange também os desenhos, as figurações em que a dança didática vai se apresentando. Neste estudo, ela contempla os modos de dar aula e de estar em sala de aula em situações de ensino e aprendizagem.

Nas coreografias da dança há um componente que deve ser seguido rigidamente, mas também um movimento livre que brota da sensibilidade, da criatividade do sujeito em ação. O mesmo pode acontecer com o ato educativo, em que há regras a seguir imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem, e há movimentos livres que são opção, escolha do professor. Devem ser considerados também outros elementos constitutivos da aula, como, por exemplo, a temporalidade, a comunicação não verbal, a fala e a escuta, os gestos, os ritmos, a relação docente e discente, elementos que configuram e dão tessitura à docência universitária.

Seguir essa via é considerar que as concepções e as práticas não são neutras nem indiferentes, porque estão também inseridas em contextos macro e microsociais e históricos. Todas as estratégias e opções utilizadas pelos docentes, em suas atividades cotidianas na sala de aula, têm histórias e significados que os superam e produzem efeitos sobre os estudantes, não só em termos de aprender ou não determinado assunto, de desenvolver ou não as competências requeridas ao exercício da profissão, mas também em termos de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais saberes (Dussel & Caruso, 2003). As práticas pedagógicas, além de não serem neutras, estão estruturadas internamente de várias maneiras; daí a importância de se conhecer e analisar como elas se configuram na aula universitária.

Consideramos o aporte das *coreografias de ensino* como de grande relevância para nosso estudo sobre a aula universitária. Isso porque essa concepção nos possibilita compreendermos os processos pedagógicos vivenciados no mundo acadêmico, e nos permite olhar a aula não de forma isolada, mas na sua inteireza, na sua dinâmica acontecendo/sendo, seus textos e contextos, sua rítmica temporal para ensinar e aprender, a aula como é encenada por atores sociais com vistas à aprendizagem do estudante e à sua formação profissional.

Nosso interesse é também ampliar esse conceito de coreografia, buscando compreender a dinâmica da aula universitária para além do habitual discurso prescritivo/normativo, cujo objetivo principal é, antes de tudo, dizer “como deve ser”, para analisar, com outro olhar, o da coreografia de ensino, tentando *ver-como-é* a aula universitária em sua complexidade, dinâmica e singularidade.

Focalizar a questão da aula universitária implica em examinar como se dá a relação entre as atividades, os movimentos livres, espontâneos dos professores e os movimentos que eles devem seguir, ou seja, a rítmica/normas das ações educativas. Envolve, também, os aspectos objetivos (a institucionalidade, as condições de trabalho etc.) e os subjetivos (significações que o docente imprime a seu trabalho, seus sentimentos, suas concepções e interpretações sobre suas práticas etc.); os aspectos materiais e simbólicos; seus sujeitos e suas relações (seus textos e seus contextos); suas dimensões estruturais (de longa duração) e cotidianas (da vida do dia a dia etc.).

Com esse olhar, nos propusemos a analisar a aula universitária na perspectiva da coreografia de ensino. É uma proposta que abre um campo fértil para entender o caráter dramático e emblemático da cultura acadêmica, pois as coreografias docentes são expressões dessa cultura, enquanto reveladora de sua densidade, de sua textura e de sua concretude.

A crítica dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente daqueles voltados à racionalidade técnica, tem conduzido à emergência de novas abordagens para a análise da docência, especialmente da aula universitária. Nesse sentido, o estudo de Oser & Baeriswyl (2001) sugere outro olhar mediante a metáfora da coreografia, que é assim conceituada,

(...) é uma série de passos que a dança cumpre simultaneamente com dois tipos de demandas. De um lado, o bailarino pode criar livremente no espaço disponível e mostrar todo o seu repertório expressivo; por outro lado, o artista vê-se limitado pelos elementos que constituem a coreografia, o ritmo, a estrutura métrica, a formação e sequência musical, etc. (Oser & Baeriswyl, 2001, p. 1041).

Ao estabelecerem uma analogia entre a docência e a dança, tais autores permitem a visualização de dois movimentos no processo de ensino e aprendizagem: de

um lado, a liberdade do método, a escolha da forma social e de improvisação em cada situação; do outro lado, a relativa rigidez dos passos que são indispensáveis no interior das atividades de aprendizagem.

Esse movimento nos permitiu reconhecer os variados modos de os docentes pesquisados coreografarem suas aulas por meio da observação de suas práticas pedagógicas (atividades, exposição, debates, leituras, exercícios na sala etc.), modos de comunicação e interações pedagógicas (na forma de organização social dos trabalhos, individual, dupla, em grupo) que se estabelecem na dinâmica das aulas, tecidos na maneira como os docentes produzem suas práticas. Isso requer um *script*, que serve de orientação, e uma cadeia de ações afins, composta por elementos necessários à sua encenação e, posteriormente, a uma avaliação da *performance* do processo de ensino e aprendizagem.

Oser & Baeriswyl (2001) resumem assim a cadeia de ações presentes nas sequências de ensino: planejamento, desempenho de ações nos respectivos contextos, construção de significado para a atividade, um *feedback*.

No que se refere à metáfora da coreografia de ensino, os autores referidos chamam a atenção para o fato de que não estão usando a metáfora em seu sentido literal, pois, se assim o fizessem, o professor seria o coreógrafo e os estudantes os bailarinos, desse modo eles deveriam dançar de acordo com a música e no seu ritmo exato. Ao contrário, a perspectiva é de uma coreografia em que o estudante não seja um simples repetidor de movimentos, mas uma pessoa capaz de inserir, na sua representação, elementos artísticos variados, como também de criar formas que favoreçam seu processo de aprendizagem. O mesmo se aplica à liberdade do docente de escolher o método e as formas sociais de trabalho, de tal modo que o estudante possa inserir seu potencial artístico na sala de aula, em um trabalho de parceria.

Como se vê, a metáfora não depende de um sentido e significado absoluto; ao contrário, permite processos variados de aproximação, de criação, de formas de semelhanças e identificação de uma coisa pela outra, tal qual proposta pelos autores. De acordo com Santos (2010), nenhuma metáfora esgota os sentidos daquilo que é

nomeado, o que não significa que não se deva recorrer às metáforas. O que importa é a escolha adequada das metáforas e sua manutenção sempre sob suspeição.

Apesar de Oser & Baeriswyl (2001) anunciarem o rompimento com o paradigma em que os estudantes/bailarinos são submetidos a dançar conforme a música, o que se observa ainda na sua forma de pensar a metaforização da coreografia de ensino é uma racionalidade técnica que reduz a atividade prática aos meios para atingir os fins, nesse caso a *performance* da aprendizagem. Esquecem, todavia, o caráter humanístico, ético e estético, as relações interativas como elementos constitutivos da docência universitária. Limitam a metáfora aos passos dançantes entre o ensino e a aprendizagem, deixando de contemplar, nesse processo, o ritmo, as cadências temporais, os gestos, que, assim como os elementos didático-pedagógicos, compõem a dinâmica da aula e podem interferir, tanto positivamente como negativamente, na *performance* de aprendizagem do estudante.

No estudo sobre coreografias do ensino, esses autores destacam o papel do professor como *expert* na sua matéria, na área específica da didática, comparando sua função a um treinador de natação. Assim, no desempenho desta função o docente deve saber reconhecer quais movimentos precisam ser melhorados para que o estudante possa desenvolver suas competências e habilidades e dar um passo a frente. Nesse caso, o professor precisa ter conhecimento sobre os obstáculos epistemológicos e isso, como sabemos, nem sempre acontece, dada a complexidade do assunto e a falta de uma formação profissional que permita compreender o processo de aprendizagem. Schön e Pérez Gómez (1995) usam outra conceituação, a do professor como técnico, que mergulha suas raízes na racionalidade técnica da atividade profissional que pretende ser eficaz e rigorosa.

Numa relação analógica ao processo de ensino, o paradigma da racionalidade técnica, buscando a eficácia por meio do controle científico da prática pedagógica, trabalha com a ideia de fragmentação, hierarquização, estabelecendo normas e regras acerca do processo de ensino que consistem em estágios formais, ignorando a subjetividade dos sujeitos docentes e discentes, do mesmo modo que ignora o fato de

que a atividade docente *lida com, depende de e cria* conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos (Monteiro, 2001).

Entendemos o conceito de coreografia de ensino em analogia com a aula universitária, como as práticas encenadas por atores sociais, docentes e estudantes, por meio de ações interativas que contemplam sequências didáticas, gestos, corpo, rítmico-temporal, interações que configuram um modo de tecer o processo de ensinar e aprender, uma dança didática coreografada numa espacialidade e em condições e contextos específicos, ou seja, na sala de aula universitária.

Assim, a apropriação do conceito de coreografia tal qual proposta nesta pesquisa implica em considerar aspectos não contemplados por Oser & Baeriswyl, por exemplo, a coreografia apresentada aos “espectadores” no palco/teatro e aquela apresentada aos “espectadores” no palco/ sala de aula. Enquanto a coreografia na dança e no teatro tem um público fora dela, a coreografia docente se constitui na própria encenação da aula, para o estudante e junto com ele. Nesse movimento interativo, constrói-se a coreografia tal como se passa com o público no teatro, mas terá como resultado a *performance* de aprendizagem dos estudantes.

Em estudo mais recente, Baeriswyl (2008) identificou duas concepções básicas de ensino de professores no nível de educação superior: a concepção *instrutivista e a construtivista*. Os professores *instrutivistas* veem o estudante como um aprendente que deve reproduzir exatamente o que é dado a ele, além de eles manterem o controle de cada passo do estudante. Diferentemente dessa prática, o professor *construtivista* trabalha com tarefas mais complexas, que exigem a participação dos estudantes de tal modo que eles assumam uma responsabilidade mais direta de seu processo de aprendizagem, à medida que vão aprendendo. Nessa concepção, ainda que haja um controle/acompanhamento por parte dos professores, os estudantes tendem a dar passos mais avançados.

Os resultados obtidos por este autor em sua investigação indicam que a *concepção construtivista* conduz a melhores resultados no que se refere à aprendizagem autônoma do estudante e ao clima de trabalho, em comparação com a concepção

instrutivista. Entretanto, a concepção construtivista só obtém êxito se os estudantes perceberem as práticas de seus professores como construtivistas.

Significa que não basta o discurso construtivista se, na prática, o ensino continua centrado no professor, no saber disciplinar, em atividades que não desafiam o conhecimento do estudante. Para Baeriswyl (2008), a prática docente é orientada de acordo com a concepção que o professor tem de aprendizagem do estudante e, geralmente, prevalecem concepções superficiais. Assim, o construtivismo *a priori* não é uma garantia do melhor ensino nem de uma boa aprendizagem se o docente não estiver ciente dos padrões mentais e ativos de que os estudantes lançam mão para aprender. Somente de posse desse conhecimento, o docente poderá ser capaz de escolher a maneira mais adequada de ensinar. Mas o que os docentes dizem a esse respeito? O que enfatizam em suas aulas? Como vivenciam e entendem a relação interativa com os estudantes universitários?

Na encenação da aula, as gestualidades corporais na prática docente permitem criar um espaço de comunicação não verbal tão importante quanto o discurso do professor. Não um mero gesto mecânico/motor, mas o gesto expressivo tal qual discutido por Pereira (2010) sobre a dimensão performativa do gesto (a expressividade) na prática docente. O autor discorre sobre o sentido do mero gesto motor e sua diferenciação dos gestos figurados ou expressivos na prática docente. Infere que:

a dimensão performativa e, portanto, expressiva do gesto permite criar um espaço de experimentação e construção do saber qualitativamente distinto do ordinário, não regulado por fins de ordem meramente biológica, cognitiva ou instrumental. Essa perspectiva compreende o gesto desde sua dimensão performativa como ato estético. (Pereira, 2010, p. 555).

Nos encontros de copresença no cenário da sala de aula, o posicionamento do corpo e a expressividade gestual dos atores sociais circunscrevem suas interações comunicativas cotidianas, configurando e particularizando uma prática docente performativa.

Embora não seja objeto principal de suas preocupações, voltadas mais para as interações face a face, Goffman (2003) faz referência à representação, afirmando que o

indivíduo, por meio de suas ações, influencia o modo como os outros o veem. Por vezes, agirá de forma teatral para dar uma determinada impressão e, com isso, obter dos observadores respostas que lhe interessam. Muitas vezes não será o docente que transformará completamente seu comportamento, e sim seu grupo social, neste caso, os estudantes a partir das interações que ocorrem na sala de aula.

Nesse sentido, concordamos com esse autor que considera, numa representação, todos os elementos (ator, espectadores, cenário, adereços) que influenciam as interações face a face entre os indivíduos. Para Goffman (2003), o ator atua para e com a plateia, ou seja, ao mesmo tempo em que ele está sendo visto por essa plateia, ele também é a plateia do espetáculo que, neste caso, se mistura com os espectadores.

Outro aspecto que cabe ressaltar é que os docentes podem encenar várias coreografias de ensino e viver diversos papéis, a depender do paradigma de base que os orientam em suas práticas pedagógicas. Por exemplo, no paradigma dito tradicional, o docente pode exercer o papel apenas de um coreógrafo/instrutor, se ele transformar os estudantes em meros espectadores do seu espetáculo, a aula.

Mas o docente pode subverter a ordem ao propor uma coreografia de ensino em que o espectador interage com o espetáculo, ou pode, ainda, propor, segundo a visão da pedagogia construtivista, a coreografia de um espetáculo que tem coreógrafo e bailarinos, docente e estudantes, como coautores dessa encenação.

Uma coreografia de ensino pensada nessa perspectiva é aquela em que, na sala de aula, se descortina um processo de interação face a face entre os protagonistas, docentes e discentes, favorecendo uma influência recíproca, em suas ações uns com os outros e sobre os outros.

Tratando-se do ensino superior, Baeriswyl (2008) defende um ensino presencial, por acreditar no trabalho em parceria entre pessoas adultas. A aprendizagem na universidade requer não um monólogo, mas um discurso desafiador, interpessoal e dinâmico, diferente de um estudo realizado isoladamente pelo estudante, apenas com um “software” de aprendizagem. Afinal, as relações interativas entre docente e

estudantes e entre os estudantes são a substância da sua convivência no espaço e tempo da sala de aula.

É importante ressaltar que as tecnologias da comunicação e informação (TICs) não passam de recursos pedagógicos e, como tais, não alcançam o *status* de uma aprendizagem em parceria. A respeito das TICs, Baeriswyl (2008) mostra-se preocupado com o destino da qualidade de ensino centrada na “tecnocracia da educação”, limitado a um modelo único de ensino e de aprendizagem, ainda mais se esse processo for transferido apenas para o indivíduo, nesse caso, o estudante universitário. Nessa perspectiva tecnocrática, corre-se o risco de se perder aspectos fundamentais da cultura e da educação.

Não podemos ignorar a variedade de formas metodológicas e de recursos tecnológicos disponíveis aos docentes universitários, desde os métodos e as técnicas mais usuais, como aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo e individual etc., às estratégias metodológicas menos adotadas, como a metodologia de projeto, o planejamento autodirigido e os experimentos, o trabalho de campo, os estudos de caso e aprendizagem focada na resolução de problemas. Em todas elas, o uso das tecnologias é um recurso valioso no ensino superior; elas devem servir como instrumentos que favoreçam as práticas pedagógicas: simulações no computador; bases de dados como fontes de informação; consulta de documentos históricos na internet; aprendizagem em redes como um método utilizado em algumas matérias.

Todavia, de acordo com Baeriswyl (2008), nenhum recurso tecnológico é melhor que o diálogo e a presença do professor em sala de aula. Em suma, cada método, *media*, cada forma social tem um potencial positivo, desde que o docente não assuma um método como sendo o único, excluindo outras possibilidades, e também não pense que as tecnologias resolvem os problemas do ensino na sala de aula. Importa que, no ato de planejar, sua atenção se volte para a aprendizagem do estudante e, só posteriormente, para as estratégias e recursos de ensino, e não o contrário. Mas o que está contido ou suposto nessa orientação? O que explica que o professor volte sua atenção mais para o ensino e menos para a aprendizagem do estudante?

Nossa hipótese é que, à medida que o professor considera o ensino sua principal função na sala de aula, a tendência é organizá-lo e aproveitá-lo da melhor maneira, pois a aula representa o momento definido para o ensinar e o aprender, ainda que reconhecêssemos que, nem sempre, isso acontece nesse espaço e tempo didático e pedagógico instituído.

Baeriswyl (2008) destaca, nas novas coreografias do ensino superior, quatro elementos básicos, considerados como constitutivos no processo de ensino e aprendizagem: i) as crenças do professor sobre a aprendizagem do estudante; ii) o ritmo funcional, estrutura básica de cada passo do aprendizado; iii) as tarefas de ensino; iv) a qualidade do *feedback* formativo.

No que tange às crenças, o autor afirma que todos nós temos um sistema de crenças, de convicções pessoais que, na expressão de Rokeach (1972), é qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente que interfere no que a pessoa diz ou faz. Tratando-se do processo de ensino e aprendizagem, as crenças epistemológicas são especificamente relacionadas à construção de conhecimentos. Nesse caso, devem ser levadas em consideração, uma vez que, no entendimento de Baeriswyl (2008), os docentes, primeiramente, deveriam construir imagens de como os estudantes aprendem e, só posteriormente, escolhem que método ou estratégia metodológica atende melhor a seus objetivos.

As crenças dos docentes universitários não se limitam aos seus conhecimentos profissionais; eles, também, desenvolvem ideias e imagens sobre os conhecimentos que os estudantes devem construir e apreender para serem bons profissionais. Ocorre que essas crenças enquanto orientadoras das ações dos professores, na afirmação de Baeriswyl (2008), tanto podem contribuir para uma intervenção adequada como podem ser perigosas, por duas razões: primeiro, porque nem sempre o indivíduo está totalmente consciente dessas crenças; segundo, porque ele não sabe exatamente se o conhecimento científico que orienta suas decisões e suas ações não está ultrapassado.

Isso deve ser levado em consideração uma vez que, através das crenças expressas pelos docentes, é possível identificar a relação afetiva e a projeção simbólica sem as quais nenhuma descrição objetiva, observada na prática em sala de aula, seria

suficiente para explicar o que acontece. As relações entre o simbólico, o afetivo e o racional convivem dialeticamente na prática docente e representam uma questão ainda pouco investigada no ensino superior, mas que merece atenção.

Quanto ao *ritmo funcional*, o autor entende que ele ocorre em três fases: i) aquisição de novas informações; ii) transformação da informação recebida (a natureza idiossincrática/pessoal em social; iii) controle do entendimento/avaliação, isto é, checar o que realmente aprendeu. Em síntese, o estudante deve aprender a estruturar sua autoaprendizagem tratando os novos conhecimentos mediante o pensamento crítico, de tal modo que possa desenvolver seu autoconhecimento. Esse processo é a base para a construção de uma metacognição e de uma aprendizagem autodirigida. Observe-se que essa é também uma perspectiva defendida por Mezirow (1997), Knowles (2009b), Garrison & Archer (2000), estudiosos da aprendizagem de adultos.

Quanto à dimensão *tarefa de ensino*, Baeriswyl (2008) destaca o estudo realizado por Seidel & Shavelson (2007) no que diz respeito ao ensino global. Os resultados evidenciam que a elaboração de tarefas específicas referentes ao assunto resulta em melhores processos de aprendizagem, desde que as tarefas sejam desafiadoras. O estudo mostra, ainda, que a eficácia do ensino não é simples, ao contrário, é bastante complexa e, sendo assim, não se limita à realização de tarefas, embora reconheça sua contribuição. É necessário que, nesse processo, se considerem os aspectos afetivos e motivacionais, a experiência social, a gestão do tempo de aprendizagem, como fatores que influenciam no desenvolvimento de competências e na *performance* de aprendizagem do estudante. Nesse caso, a tarefa de um domínio específico deve ser mesclada com outras tarefas, para que o novo conhecimento seja mais flexível, útil e proporcione a autonomia do estudante.

No que diz respeito aos componentes centrais do ensino, Seidel & Shalvesson (2007) apud Baeriswyl (2008) destacam a importância de se definir os objetivos, assim como de se ensinar, de maneira clara e estruturada, ativando o conhecimento prévio dos estudantes. Essas observações/sugestões não se apresentam como novidades. Trata-se de aspectos que julgamos serem do conhecimento de grande parte dos profissionais da educação. A questão é indagar sua concretização na prática pedagógica.

Outro elemento constitutivo da coreografia de ensino é o *feedback* formativo. Segundo Baeriswyl (2008), quando devidamente planejado, o *feedback* pode promover a aprendizagem do estudante se for recebido atentamente por ele, como pode, ao contrário, inibir ou desencorajar a aprendizagem, caso não corresponda às necessidades cognitivas, afetivas e motivacionais do estudante. O *feedback* apresenta uma ordem de complexidade que varia entre uma simples questão do tipo verdadeiro/falso e a sugestão de ideias que orientem o estudante sem necessariamente dar-lhe a resposta correta. Nesse caso, o objetivo é sinalizar os erros e sugerir estratégias que auxiliem o indivíduo a superar suas dificuldades, evitando dar-lhe respostas imediatamente.

Para que o *feedback* favoreça a melhoria da aprendizagem, Shute (2008), citado por Baeriswyl (2008), destaca alguns aspectos a serem considerados no processo de ensino: i) focalizar o *feedback* na tarefa e não no estudante; ii) prover um *feedback* elaborado; iii) promover uma orientação a partir do *feedback* de modo que ele atenda ao objetivo de aprendizagem esperado.

Essas considerações são igualmente válidas para o que se deve evitar no *feedback*: i) evitar as comparações normativas (não dar *feedback* que desencoraje o aprendente ou prejudique sua autoestima; ii) não interromper o aprendente com um *feedback*, se ele estiver motivado; iii) pensar o *feedback* especificamente de acordo com os traços de personalidade visto que o estudante com ansiedade e com baixa autoestima reage ao mesmo *feedback* de maneira diferente dos outros.

O que esses elementos têm em comum com as novas coreografias de ensino no nível superior, pergunta Baeriswyl (2008). Ele mesmo responde apresentando quatro elementos a serem considerados na promoção da *performance* de aprendizagem do estudante no ensino superior:

1. Verificar as crenças dos docentes em relação à aprendizagem dos estudantes. Somente com os valores centrados na aprendizagem dos estudantes será possível preparar atividades que favoreçam a *performance* da aprendizagem;

2. Atentar para as distintas e complexas fases do processo de aprendizagem: (i) percepção da informação; (ii) processamento profundo; (iii) o controle real que inclui o autocontrole.
3. Promover tarefas bem estruturadas e desafiadoras, que possibilitem ao estudante processar as informações. A aula é a fase da percepção da informação, devendo, em seguida, haver um processo de controle.
4. Fornecer *feedback* formativo. Para tanto, deve haver um planejamento desse retorno, de modo a ele ser apreendido eficazmente pelo estudante.

Cabe ressaltar que todos os aspectos das estruturas visíveis podem defrontar-se com obstáculos didáticos se, de fato, não for levada em consideração a aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, quando as atividades são realizadas porque se pensa que são mais atrativas e não porque podem estimular a aprendizagem, o estudante acaba por fazer um grande número de atividades superficiais e inconsequentes que pouco favorecem a construção de sua própria aprendizagem. Considerar essas questões é trazer para a discussão o fato de que o uso de metodologias não escolhidas adequadamente pode trazer constrangimentos e sérios reflexos à aprendizagem dos alunos. A qualidade do ensino não pode ser avaliada apenas pela variação de procedimentos didáticos e uso de recursos e tecnologias em sala de aula. Pelo contrário, há situações em que esses elementos, em lugar de possibilitarem ao estudante a aprendizagem, podem servir apenas de “kit” pedagógico, segundo a expressão de Oser & Baeriswyl (2001).

Para esses autores, quanto mais as operações mentais dos estudantes forem pensadas, hipotetizadas e discutidas, maior será a possibilidade de se produzirem condições favoráveis para o processo de aprendizagem. Nos estudos sobre a docência universitária, Zabalza (2004) constata também que os docentes têm suas próprias hipóteses e teorias sobre o modo como os estudantes aprendem, e comenta que são demasiadamente pessoais e, às vezes, muito apegadas ao próprio estilo de aprender do professor. Nesse caso, do ponto de vista do autor pode acontecer os docentes cometerem alguns equívocos.

Com esses horizontes teóricos foi estabelecido um diálogo que nos permitiu analisar o objeto de estudo proposto em uma dimensão ampla, complexa e crítica. Entendemos que as coreografias de ensino não podem ser teorias como um quadro fixo e informativo. Por analogia, elas implicam, como na dança, movimentos imprescindíveis, necessários ao processo de ensino e aprendizagem, mas também movimentos livres que ocorrem em interações face a face entre os atores docentes e estudantes na sala de aula. Do mesmo modo, a liberdade da escolha da coreografia da aula não está somente em um ator olhar para o outro, mas em olharem todos na mesma direção, deixando-se inquietar em um processo de entrega no rumo que a coreografia aponta.

Seguir essa via é, porém, insuficiente, se desconsiderarmos que as concepções e as práticas estão também inseridas em contextos sociais e históricos macro e microsociais. As práticas coreografadas estão estruturadas internamente de diferentes maneiras e vão configurar as situações pedagógicas no cenário da sala de aula universitária que, por sua vez, está circunscrito aos contextos institucionais e históricos sociais mais amplos. Mediante o que foi exposto é possível falar metaforicamente da encenação da aula.

3.2. O USO DE METÁFORAS NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Ao percorrer a história da sala de aula e as formas de ensinar, foi inevitável o (re)encontro com os precursores da pedagogia e da didática. Nessa trajetória, deparamos com Comênio e sua *Didática Magna*, obra que estabeleceu as premissas sobre as quais se estruturou a sala de aula moderna. O referido autor contempla, em seus estudos, “metáforas” para falar do ensino, da aprendizagem, da criança, do professor, apoiando-se na natureza. Assim, ele dizia: “a natureza não faz nada sem uma base ou sem raiz” ou, ainda, “ao procurar os remédios para os defeitos naturais, devemos procurá-los na natureza.” (Comênio, 1998, p. 106-108).

Ainda hoje é comum entre os docentes recorrerem às metáforas ao considerar o ensino como uma árvore cujas raízes devem dar sustentação ao conhecimento; o

docente, como um jardineiro, que deve regar o saber, ou a criança, como uma planta que precisa ser cuidada para dar bons frutos, dentre muitas outras metáforas usadas pelos docentes no seu dia a dia. Surge de suas metáforas a ideia universal da arte de aprender e ensinar todas as coisas por meio da natureza (Dussel & Caruso, 2003).

De modo análogo, Comênio compara o trabalho do arquiteto e a importância dos alicerces na construção de uma casa com os alicerces a serem construídos pelo docente na condução do processo de ensino e aprendizagem, que deve ser sustentado em bases sólidas, cujas raízes devem iniciar na obediência e atenção dos alunos, como a árvore que cresce quando suas raízes se firmam.

No que concerne à formação docente, as metáforas historicamente revelaram certo poder de impregnação, transformando o magistério em sacerdócio, a professora em tia, o professor em especialista e, nas últimas décadas, em um trabalhador. São familiares as metáforas do professor como “modelo de comportamento”; como “técnico”; “executor de rotinas”; “planejador”; “sujeito que toma decisões ou resolve problemas” (Pérez Gómez, 1995, p. 96). O uso dessas metáforas não é inocente, ao contrário, expressa mais que diferentes significados atribuídos em contextos históricos diversos. Revela a trajetória de uma prática social instituída, que segue aliada às transformações sociais.

Essas imagens são reveladoras da prevalência do paradigma tecnicista que trabalha com a concepção de professor como instrumento de saberes produzidos por outros, ou como profissional dotado de competência técnica, habilitado para adequar esses saberes, de modo que sejam apreendidos pelos estudantes que, assim educados, evoluem para a vida, conforme expressa Monteiro (2001). Essas últimas imagens continuam povoando a mente de um grande contingente de profissionais da educação que também se veem a si mesmos como “super-heróis”, “artistas/malabaristas”, entre tantas outras. A aula, por sua vez, é vista como momento de encontro, momento lúdico, de troca de conhecimento, lugar de aprendizagem, um laboratório, um palco, um tribunal.

O uso da metáfora como lente para ver alguma coisa sob outra perspectiva pode ser encontrado em outros trabalhos, entre os quais se destaca o estudo de Dussel &

Caruso (2003) sobre a “invenção da sala de aula”, em que se apresenta um ensaio sobre a *pedagogia e a metáfora*, no qual é destacada a importância de se trabalhar as metáforas não apenas por elas não serem inocentes, mas também porque podem ser analisadas como estratégias para formular algumas ideias nem sempre contempladas numa discussão. Guimarães (2004) destaca a contribuição de Clandinin (1986), que estudou as imagens usadas no discurso de duas professoras do ensino elementar para falar sobre sua prática. De acordo com esse estudo, as imagens, quando expressas oralmente, são traduzidas em metáforas, as quais, nem sempre, retêm o sentido da imagem.

Zabalza (2004), ao discutir o tema da aprendizagem, recorre também às metáforas para tratar das diversas formas de aprendizagem, tais como: *a metáfora do ‘puzzle’* (a aprendizagem se dá na junção de peças de competências e habilidades até chegar ao conhecimento); *a metáfora do ‘lego’* (jogo de peças que permite o desenvolvimento de construções de diversos tipos, do mais simples ao mais complexo); *metáfora da conversação ou ‘coro’* (aprendizagem como um jogo social que se dá na interação comunicativa entre os parceiros).

Na mesma linha de investigação, encontram-se, ainda, os estudos de Munby e Russel (2001), que focaram as metáforas usadas por professores em início de carreira e por professores experientes na descrição de seu conhecimento prático. Com argumentos semelhantes, Gauthier (2004) defende também o estudo das metáforas como estratégia em pesquisas qualitativas sobre educação. Esses posicionamentos reforçaram a ideia de que poderíamos caminhar nessa direção.

Ressalta-se que o quadro conceitual traçado neste capítulo não pretende aprofundar os campos e componentes pragmáticos da linguística, pois essa requer uma densidade teórica que este estudo não se propõe. Assim, a intenção é apresentar a pertinência da escolha da metáfora para este estudo como um possível caminho para encontrarmos, como propõe Ricoeur (2000), “a solução de um enigma”. A pretensão é, no estranhamento do que nos é familiar, a sala de aula universitária, buscar encontrar outra(s) realidade(s), virtual, imaginária, criadora de metáforas novas, como uma emergência de um sentido ainda desconhecido.

A operação de considerar a sala de aula análoga ao palco, ao laboratório, é o que Ricoeur cita como definição aristotélica de metáfora: “a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de uma espécie para outra, por via da analogia” (Aristóteles apud Ricoeur 2000, p. 59), ou seja, a substituição de um termo por outro, entendimento esse muito utilizado por gramáticos e teóricos da linguagem.

Todavia, compreendemos que a metáfora não deve ser limitada à ideia de transposição, tampouco devemos generalizá-la, achando que tudo pode ser metáfora. Assim sendo, faz-se necessário buscar captar o(s) sentido(s) nelas contido(s), uma vez que elas não são neutras. Com essa convicção, a metáfora se apresentou, em nosso estudo, como um recurso importante no momento de análise e interpretação das colocações dos docentes acerca de suas práticas acadêmico-pedagógicas. Isso porque as metáforas povoam a nossa linguagem cotidiana e também a linguagem especializada (Dussel &Caruso, 2003).

Estudiosos como Ricoeur (2000) e Gauthier, (2004) remetem, ainda, a três conceitos inerentes à metáfora: o desvio, o empréstimo e a substituição. Nessa lógica, a metáfora seria um desvio do uso habitual da palavra, um empréstimo de sentido, uma substituição de uma palavra (ausente) por outra (metafórica). Além de se apresentar como desvio, empréstimo e substituição, à metáfora constrói também imagens, como foi visto anteriormente. Nesse sentido, Aristóteles, citado por Marques (2008, p. 2), afirma que a diferença entre imagem e metáfora é tão estreita que elas se confundem, em suas palavras:

A imagem é igualmente uma metáfora; entre uma e outra a diferença é pequena. (...) Podemos empregar todas estas expressões quer como imagens, quer como metáforas. Todas as que saborearmos como metáforas servirão também manifestamente como imagens e as imagens, por sua vez, serão metáforas a que não falta senão uma palavra.

Entendemos que deslocar o conceito de coreografia do campo da dança para delinear o objeto de estudo desta pesquisa não implica em diminuir o seu mérito científico, mas vivificá-lo e fortalecê-lo a partir de outras formas de capturar o real. Desse modo, contemplar a sala de aula a partir de uma metáfora ao fazer uma analogia entre o espaço da sala /aula universitária e a dança pode ser bastante proveitoso para

entendermos melhor esse *locus* acadêmico, pois o que nos parece bastante óbvio pode ser uma realidade mais complexa. De acordo com Ricoeur (2000), por mais intensas que sejam as diferenças entre os sentidos aproximados pela metáfora, ainda assim ela criará uma conexão de semelhança e será fonte de novos sentidos.

Para esse autor, usamos as metáforas porque, muitas vezes, temos mais ideias do que palavras para expressá-las, sendo necessário, por isso, alargar as significações das que temos para além de seu uso comum. Portanto, quando o texto da ciência fica exaurido, podemos buscar no campo das artes a metáfora como forma de melhor expressar o nosso sentimento/entendimento sobre as realidades. Assim, escolher uma metáfora para descrever um objeto específico, como já foi dito, não é uma ação inocente, mas marca uma direção e dá à definição um tom específico.

Outra razão para seu uso, neste estudo, pode ser buscada na compreensão de Gauthier (2004) de que a metáfora pode se tornar um potente instrumento de identificação do sentido que os sujeitos projetam no mundo. Essa compreensão possibilitou uma análise mais cuidadosa acerca da concepção dos docentes sobre suas práticas em sala de aula e dos fundamentos que eles evocam para justificar, por exemplo, por que escolhem uma atividade e não outra.

A metáfora permite quebrar a frieza do discurso lógico, introduzindo habilmente práticas sensibilizadoras do ouvinte, que, desse modo, tenderá a mostrar-se favorável a esse discurso. Na busca de conhecer a aula como um acontecimento complexo que se tece na prática universitária, do ponto de vista dos docentes, a metáfora se apresentou como uma possibilidade interpretativa do real. Isso porque ela é usada, de forma recorrente, pelo sujeito para, subjetivamente, interpretar e situar-se no mundo, como afirma o autor referido.

Com efeito, na medida em que ela é levada a sério, obriga o ouvinte a suspender sua relação instituída com o real, já constituída de muitas metáforas mortas, esquecidas, que caíram fora do campo da consciência. Ele se abre para o virtual, nesse instante:

(...) *ver-cómo* é deixar acontecer o *evento* do fluxo das imagens, deixar-se *trabalhar* pela imaginação criadora, sem perder de vista que esse fluxo não acontece sem regra sem ordem, e sim é um produto de condições

sócio-históricas (coletivas e individuais) que *trabalham* a linguagem coletiva, assim como nossa fala privativa. (Gauthier, 2004, p. 132).

Nesse horizonte, caminhamos na busca de entender, como tarefa da observação, os acontecimentos e os movimentos que os ordenam em sala de aula e, do mesmo modo, captar nas entrevistas a imaginação criadora dos docentes sobre a prática em sala de aula. O *ver-cómo*, tal qual pensado por Gauthier, ou seja, como abertura para acontecer o fluxo de imagens, nos permitiu perceber, nas falas dos docentes, uma *tensão* que se instaura ao explicar a aula, recorrendo ao fluxo da imaginação criadora, sem perder de vista que esse fluxo também está contaminado com regras e ordem que estruturam o discurso científico dominante.

Consideramos a *coreografia do ensino* como uma possibilidade de trazer para o cenário a aula universitária e seus elementos que, apesar de comumente negligenciados, estão nela implicados, como a imaginação criadora, os processos interativos da relação pedagógica, a fala e a escuta, a expressividade, os gestos, a temporalidade e os ritmos que se entrelaçam no ato de aprender. Vista dessa maneira, a relação ensinar-aprender acontece a partir de uma dialogicidade que se concretiza na construção do conhecimento, capaz de transitar entre a arte e as ciências da educação.

Quer seja no cotidiano, quer seja nos propósitos da educação, o efeito da metáfora está na intenção de fazer dividir uma convicção, de incitar à ação, de legitimar uma prática ou de desclassificar, com isso, uma outra. Hameline (1986) assinala seu caráter pedagógico. Por exemplo, o uso da expressão “*é como*” (grifo do autor) intervém para melhor fazer compreender, a título de ilustração, o que frequentemente é difícil de ser dito. Assim, a metáfora acaba sendo conveniente na medida em que ela empresta os instrumentos de comparação e possibilita as imagens, conforme as expectativas dos indivíduos.

Como se vê, a metáfora assinala a singularidade do emissor, responsável por encontrar as figuras mais adequadas à sua exposição, que devem fugir do lugar comum e, mesmo no âmbito retórico, ela deve ser inaugural para surpreender o público e levá-lo à empatia. Compartilho com o referido autor que alguns cuidados devem ser tomados com o seu uso nos trabalhos acadêmicos, no sentido de harmonizá-lo com o âmbito

ético, de tal modo que a metáfora não agrida a convivência, tampouco sua escolha deve presumir uma inferência desabonadora ou embaraçosa, que terminaria por desautorizar o estudo junto à comunidade acadêmica e científica.

Estudos ressaltam que o uso da metáfora na pesquisa estabelece diálogo entre áreas heterogêneas da realidade e, através delas, cria emoções e sensualidade. Esses elementos agem explicitamente nas pesquisas qualitativas; todavia, os pesquisadores têm dificuldades em analisá-los, como expressa Gauthier, (2004, p. 134):

É possível afirmar que para nós pesquisadores em educação, a metáfora é a via real em direção ao implícito da vida cognitiva dos sujeitos de nossas pesquisas e a compreensão da nossa relação com esses sujeitos. Somos particularmente caçadores de metáforas, na fala e nos silêncios de nossos parceiros em pesquisa.

Há na metáfora, segundo esse modo de vê-la, um caráter pedagógico, tal qual é assinalado por Hameline (1986). Assim, analisá-la nos permite encontrar indícios ou resultados de estratégias, de intenções de quem a cria. O fato de a metáfora não ser neutra é que nos dá pista para conhecer e compreender a que lugar pretende chegar quem a pronuncia. Essa perspectiva foi importante no momento de investigar e analisar a sala de aula universitária como parte constituinte da prática pedagógica, visto que a metáfora é um recurso decisivo no momento de definir as coisas, uma vez que está subjacente às concepções dos indivíduos.

Como vem sendo discutido, as metáforas, além de não serem inocentes, definem um universo de ações e participam diretamente da construção de nossa subjetividade, oferecendo formas não só para nomear a nossa atividade docente como também revelando a maneira como a encenamos no dia a dia da sala de aula universitária.

Pode-se, ainda, transpor a fronteira entre arte e ciência, ou seja, na metaforização é possível falar de ciência para dizer da arte, do mesmo modo que se pode falar de arte por meio da linguagem científica. Com certeza, fazer esse trânsito na academia provoca tensões e conflitos; entretanto, torna-se apaixonante na medida em que, ao transitarmos por esses territórios, *reproblematizamos* questões dadas como esgotadas do ponto de vista das ortodoxias metodológicas. Assim, filiando-nos ao pensamento de Gauthier (2004) sobre o uso da metáfora em pesquisas qualitativas em educação, buscamos uma

via metodológica que fosse capaz de capturar os fluxos de imagens no processo de metaforização que ordenam não só os discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa, mas a sua concretude na sala de aula.

Enfim, a coreografia do ensino como metáfora foi tomada inicialmente como categoria de análise para apreender a encenação da aula, na tentativa de encontrar vínculos privilegiados que transportassem os sentidos da vida cotidiana de um mundo semântico para um outro, o da sala de aula, mediando interações face a face vivenciadas por atores sociais, docentes e discentes. Isso nos dá a responsabilidade de apreender, na tarefa da investigação, a encenação da aula universitária e, nela, as formas de comunicação, interação, ritmos, gestos, expressividade, movimentos, temporalidade, entre outros elementos que constituem a composição coreográfica. Os docentes não só dizem a aula metaforicamente como uma encenação coreografada, como efetivamente a operacionalizam na sua prática, como poderá ser visto ao longo dos capítulos que compõem este estudo.

3.3. COREOGRAFIAS DE ENSINO: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL ENTRE A ARTE E A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

A metaforização da aula como uma coreografia nos desloca para uma problemática epistemológica no campo educativo: a localização do ensino universitário entre ciência e arte. De certo, essa questão reacende as polêmicas em torno da relação entre ensino e arte e, assim, torna-se inevitável trazê-la para a discussão neste estudo. A intenção é buscarmos um diálogo entre esses campos que nos permita lançar um novo olhar sobre a prática pedagógica, a partir de uma via investigativa que se tece na aproximação mediante a metáfora da coreografia, conceito deslocado do campo da dança, com o conceito de aula universitária adotado, cientificamente, no campo da educação.

O diálogo que se estabelece com a aproximação do ensino com a arte e a ciência instaura uma problemática que, no entendimento de Zabalza (2004a), pode ser

visualizada da seguinte forma: Pode uma atividade ser ciência e arte ao mesmo tempo? E acrescentamos: Que sentidos adquirem o incerto e o imprevisível na docência? A reflexão histórica sobre o ensino, se ele é arte ou ciência, sinaliza para a temporalidade passado/presente não como pontos equidistantes, mas reiterados. Ainda hoje, a docência é justificada sob os auspícios das abordagens que surgiram no passado (séc. XIX), com a pedagogia como uma ciência e uma arte e com associações entre o ensinar e o educar, tal qual foi proposto por Comênio em sua *Didática Magna*. Assim, é um movimento onde o novo e o velho se fundem, dando ao velho atemporalidade. Nesse sentido, essa relação é um fenômeno velho/novo, uma vez que a questão continua aberta.

Nesse aspecto, podemos indagar: Por que a discussão se o ensino é arte ou ciência continua tão presente no ensino superior? Por que, ainda hoje, é discutido apenas como um problema pedagógico? Alguns estudos destacam que, nos últimos séculos, a combinação ciência e arte concentrou-se nos aspectos de ensino e na atividade pedagógica dentro da escola (Dussel & Caruso, 2003).

Pode parecer, como diz Zabalza (2004), um assunto banal ou uma discussão para epistemólogos. Entretanto, esse autor afirma que não é bem assim, ao contrário, resulta um assunto-chave, uma vez que, conforme a posição que se adote, as atuações dos docentes terão um caráter suficientemente estável e previsível – ciência, ou aparecerão como atividades que dependem do estilo pessoal dos atores, docente e discentes, das situações pedagógicas por eles adotadas, das particularidades ou circunstâncias que concorrem naquele momento – arte.

Há de se considerar que, no ensino, não há neutralidade nem indiferença, da mesma forma que as escolhas que são feitas têm histórias e intencionalidades que orientam a prática docente e, por conseguinte, dão significados e produzem desdobramentos. Conforme for sua escolha, o docente poderá, de um lado, privilegiar uma forma de conhecimento que exija padrões de condução que sejam comprovados por meio de critérios de avaliação e reconhecimento da comunidade científica. Nesse caso, a pedagogia quer ser tratada como *ciência*. Por outro lado, ela também é *arte*. Assim sendo, mesmo que o docente conheça a disciplina, o conteúdo a ser ensinado, ainda que disponha de uma infinidade de métodos, técnicas e recursos didáticos e tecnológicos, a

escolha de como os pôr em prática, assim como do momento oportuno de utilizá-los e a adequação ao público é que vão fazer a diferença. Entendemos que essas escolhas vão dar o “tom” da dança didática – *a arte*.

Compartilhamos com Dussel & Caruso (2003, p. 15) a referência à arte como “uma estrutura pessoal, uma sintonia específica, com atuação daquele momento”. Isso confirma que, mesmo quando a pedagogia insiste em determinar as normas, as regras, os métodos e as técnicas, é no acontecer da sala de aula que elas sofrem as alterações em consequência das interações que se estabelecem no espaço/tempo da sala de aula.

Para muitos docentes universitários o ensino é uma arte e, sendo assim, não tem sentido buscar regularidades, visto que as ações docentes são variadas e imprevisíveis, derivando-se daí a ideia de que não existe teoria sobre o ensino, senão que ensinar aprende-se ensinando. Outro entendimento é que, no ensino concebido como arte, não deve haver regras e que qualquer intenção de disciplinar uma atividade vista como artística acaba resultando inviável. Assim concebido, o docente é livre para escolher como melhor lhe parecer as formas de atuação em sala de aula, que, por sua vez, são infinitas e imprevisíveis, não cabendo a ninguém ditar normas de como ensinar (Zabalza, 2004).

Sob essa perspectiva da arte relacionada à instabilidade, à falta de regras, Dayse Silva (2000, p. 143), referindo-se à concepção de teatro na escola, indaga: “Como desfazer a ideia das pessoas de que teatro é uma bagunça, uma brincadeira sem maiores consequências?” Isso para chamar a atenção a respeito da ideia equivocada da arte, segundo a qual, na arte, tudo pode acontecer e qualquer um pode fazer arte de qualquer jeito. Nesse sentido, cabe afirmar que não é pelo fato de ser arte que deixa de ter um caráter técnico, que busca a eficiência, a *performance* e como tal deve ser levada a sério.

O ideário do ensino como arte começa a ser tecido no discurso de que não existe teoria possível sobre o ensino, que bons docentes “nascem” na prática e que se aprende a ensinar ensinando. Esse entendimento põe em questão se realmente é necessária a formação pedagógica dos professores. Nessa perspectiva, o valor atribuído à prática, à experiência, acaba sendo um paradigma de base para justificar o acesso de bacharéis e

especialistas ao ensino superior apenas referendado pelo notório saber e/ou pela vinculação à área específica de atuação no mercado de trabalho.

As questões até aqui discutidas nos fazem compreender a problemática da formação do professor universitário e os desafios que cercam a sua profissionalidade, o ser, o fazer-se professor, como também nos permitem alertar acerca do uso perverso que tem sido feito ante do discurso de que qualquer profissional pode ser professor, transferindo-lhe a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem dos estudantes. Paradoxalmente, a liberdade de cátedra, que, na sua origem, foi a expressão da salvaguarda da liberdade de pensamento do professorado, acabou hipertrofiando o seu espaço de criatividade, para limitar, direcionar as atividades pedagógicas dos professores universitários, desde a metodologia até a avaliação.

A ideia de arte como desprovida de regras e excessivamente aberta e situacional (Zabalza, 2004), no contexto acadêmico, tem-se manifestado como uma barreira para a busca de caminhos mais eficientes e atrativos no trabalho didático do professor. A esse respeito, Saraiva Kunz (2005) vai chamar atenção para o uso vulgar e reducionista atribuído à arte-dança, isso porque na dança, por exemplo, qualquer movimento necessita de técnica para ser realizado, porém é comum entender que técnica na dança diz respeito apenas ao domínio de um determinado estilo de dança, dotado de formas prontas e específicas de movimento. Para ele, “não existe dança sem técnica, ou seja, sem um produzir que é poiesis.” (Saraiva Kunz et al., 2005, p. 121).

Cabe ressaltar que a mesma dicotomia que, equivocadamente, separa racionalidade de sensibilidade no entendimento dos processos criativos em dança, aparece nos discursos em que, analogicamente, se explica o processo de ensino como o das artes cênicas. Ou seja, ele é resultado da livre expressão e se efetiva descontextualizado da esfera técnica/epistemológica, como foi possível constatar no discurso pedagógico dos docentes pesquisados.

No que diz respeito à liberdade de cátedra no ensino superior, Zabalza (2004), dialogando com Garcia Chaves, pontua que essa tanto pode ser usada construtivamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na universidade, como pode

trazer consequências no sentido de dificultar qualquer tipo de regra ou iniciativa institucional. Nesse contexto, qualquer intenção de disciplinar uma atividade entendida como artística acaba resultando inviável. Todavia, para esse autor, nem todas as consequências foram negativas na perspectiva artística do ensino. Dela resulta uma série de iniciativas de inovações didáticas interessantes, porque, diante das dificuldades, os docentes universitários ensaiam novas *performances*, experimentam outras formas de organizar os processos didáticos em sala de aula, assim como formas de relacionamento com os estudantes, com seus pares, com os gestores acadêmicos, com a sociedade.

Entretanto, a discussão se o ensino é ou não arte continua presente. Para muitos docentes universitários o ensino é uma arte, suas ações são imprevisíveis e não cabe buscar regularidades.

Nas salas de aula observadas nesta pesquisa, notou-se que as aulas se realizam em um espaço em que os professores falam, escutam, se movimentam, avançam, recuam, numa dança contínua, em busca de novos horizontes que os revigorem no exercício da profissão. Não se trata, aqui, de desmontar a razão, tampouco de fazer uma apologia da sensibilidade, isso seria outro engano. Diante do que se coloca, defendemos a arte, a ciência e o ensino como uma aventura fascinante, feita tanto de emoções quanto de razão.

A esse respeito, Galeffi (2011) afirma que, em nossa cultura ocidental moderna, marcada pela racionalização dos processos de conhecimento e pela mecanização das objetividades seriais, a sensibilidade foi sempre tratada como coisa menor ou secundária, não sendo devidamente reconhecida em seu funcionamento natural autopoiético. Em um mundo dominado por uma racionalidade tecnocientífica, a sensibilidade é tida como serva da razão. Sendo assim, a palavra estética precisaria ser destituída de sua significação instituída imediata e sofrer uma torção conceitual para que pudesse significar algo efetivamente fundamental na formação humana em geral, independentemente do contexto e das circunstâncias específicas de cada caso.

No horizonte interpretativo do professor segundo o qual, na arte, não cabem regras e, de forma análoga, não cabem na prática pedagógica, porque tudo depende do estilo pessoal dos docentes, coloca-se em questionamento a apreensão positivista da

realidade acadêmica, que polariza o instituído-instituinte, professor-pesquisador, real-imaginário, arte-ciência. Entretanto, Zabalza (2004) destaca que o professorado já não pode atuar tão livremente nos casos que afetam os direitos dos estudantes, como, por exemplo, a configuração dos programas das disciplinas, a definição do nível de exigências, a avaliação, as relações interpessoais entre docentes e discentes etc. Além disso, a investigação didática também foi apontando dados sobre a variabilidade nos resultados e os fatores que os afetavam.

Como se vê, a arte, assim como o ensino, ao mesmo tempo em que é condicionada pelo tempo e espaço em que habita, busca superar esse condicionamento na medida em que envolve a criação e incita a ação reflexiva, tornando-se necessária ao sujeito que a constrói e que a aprecia como possibilidade. Ensinar é ainda uma entrega. Como tal, exige-se segurança naquilo que se pretende ensinar, como também compromisso consigo e com o outro, na busca de uma transformação pessoal e social, coletiva. Ensinar exige arte, uma boa dose de intuição, uma grande dose de conhecimento, observação, dedicação, imaginação, técnica, objetividade. Como bem expressou Paulo Freire (1996, pp. 26 e 29), “ensinar exige rigorosidade metódica”, “ensinar exige estética.”

É importante salientar, também, que nem todas as práticas docentes resultam igualmente válidas para propiciar as aprendizagens e, desse modo, não parece nem ética nem cientificamente válido manter a ideia de que qualquer um pode fazer de seu jeito, ignorando os fatores e as condições que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a atuação dos docentes é apenas um entre outros fatores que afetam a aprendizagem.

Nessa direção, o dilema disciplinar entre ciência e arte permanece. Oser & Baeriswyl (2001) destacam a contribuição de Gilbert Highet que, em seu livro *A arte de ensinar*, buscou respostas a essa inquietação que atravessa a história da didática e da pedagogia. O autor estabelece um paralelo entre a arte de ensinar e a arte de curar. Para ele, se exige do professor o mesmo que se exige do médico: devoção, intuição e compreensão humana. Todavia, assim como esses requisitos não são suficientes para que ocorra a cura no caso da medicina, do mesmo modo não se pode garantir a

aprendizagem no caso do ensino. Para ele, na realização da cura, o médico não pode abandonar os conhecimentos técnicos da profissão, e o docente, no processo de ensino, também não pode prescindir dos conhecimentos pedagógicos necessários.

Considerar a aula universitária na perspectiva das coreografias de ensino contribuiu para que percebêssemos as formas como os docentes criam e recriam suas práticas de ensino na sala de aula, como também conduziu ao entendimento da forma como eles pensam, organizam, desenvolvem e fundamentam suas ações em situações pedagógicas ainda pouco exploradas, no que diz respeito ao ensino superior. Essa via teórica metodológica possibilitou considerar o campo das ciências da educação, segundo palavras de Lucarelli (2000, p. 68), como um “(...) espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico e artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”.

Alguns estudos confirmam que, tal como na arte, os conhecimentos técnicos não são suficientes para criar ou formar o artista, do mesmo modo que o conhecimento da matéria/disciplina também não é capaz de formar o bom professor. Quem ensina, para além de ter uma visão ampliada do mundo, da vida, do homem, deve ter a capacidade de ver para além do in-di-visível: arte, ciência e ensino.

Diante do dilema disciplinar, ensino, arte e ciência, é possível afirmar que a metáfora da coreografia, de alguma forma, já era analogicamente referenciada pelos estudiosos e pelos professores universitários. Nesse caso, podemos imaginar, metaforicamente, que a coreografia nos aproxima de certa epistemologia da aula universitária? Essas são questões que pretendemos aprofundar nos trânsitos entre os capítulos que se seguem.

As abordagens e questões apresentadas reforçam nossa preocupação em compreender a prática docente no ensino universitário e permitem identificar a relação entre o discurso e a prática.

No capítulo a seguir será apresentada a abordagem metodológica articulada ao referencial teórico anteriormente referido e aos dados empíricos da pesquisa.

CAPÍTULO IV

O ESTUDO EMPÍRICO: DESENHO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Toda pesquisa cria para si um método adequado, uma lógica própria, cuja generalidade e universalidade consistem apenas em ser conforme ao fim.

Gramsci

Neste capítulo, apresentamos o estudo e o *design* geral da pesquisa realizada, em termos das estratégias e opções metodológicas utilizadas na investigação, bem como os procedimentos para recolha e análise dos dados.

4.1 PROBLEMÁTICA E QUESTÕES RELEVANTES

Cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo. (Gauthier, 1999, p. 24).

As epígrafes assinalam que a pesquisa não possui um caminho único, nem um método *a priori*, tampouco constrói um objeto *neutro*. Partindo dessas premissas, buscamos encontrar um caminho metodológico que, não sendo *único* nem pensado totalmente *a priori*, fosse eficiente para atender ao nosso problema de estudo. Sendo assim, este estudo se propõe a investigar um objeto que, a princípio, pode parecer óbvio para os docentes, especificamente, os universitários – *as aulas*. Entretanto, vale dizer, com Darci Ribeiro, que o óbvio não é tão óbvio assim. Ao avançar na revisão da literatura, foi possível constatar que os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a

docência universitária refletem um modo de pensar que situa a *aula universitária* em termos do que ela é ou de como deveria ser. Muito criticada por alguns, elogiada por outros, que magia e processos ela pode esconder e/ou revelar?

Essa tarefa exigiu conhecê-la não apenas na sua dimensão epistêmica, que engloba o ensinar e o aprender, mas naquilo que ela sugere, evoca, esconde, dissimula, na expectativa ampla de re-conhecer as tramas engendradas nas teias de relações que configuram a sua dimensão didático-pedagógica. Nesse aporte estreitaram-se as fronteiras entre o mundo da sala de aula e o que os professores pensam/dizem das aulas, demarcando a aula como objeto de investigação, para captar seu cotidiano e sua relação entre a aula real – tal qual acontece no dia a dia –, e a aula idealizada pelos docentes universitários.

Colocar em discussão a aula universitária, e os diferentes modos de pensar e realizar a relação ensino aprendizagem pelos docentes no cenário atual, pode ser bastante proveitoso e instigante. Analisar as práticas e o pensamento do docente como organizador, estruturador, explicitador da didática que utiliza, bem como dos modos de ação e interações pedagógicas no interior de uma universidade privada confessional é necessário. Foi o que pretendemos com este estudo: analisar os modos de produzir e interpretar sua prática em sala de aula, buscando entender o que leva cada professor a agir de uma forma e não de outra, bem como a relação entre seu discurso e sua prática em sala de aula.

Consideramos o aporte teórico das coreografias do ensino-aprendizagem no ensino universitário como de grande relevância e urgência. Seja pelo sentido permanente da docência, que é possibilitar, que os estudantes consigam por si mesmos uma boa aprendizagem, seja pelos desdobramentos das políticas públicas voltadas para o ensino superior, especificamente os processos de convergência, ao recomendarem *centrar a docência na aprendizagem*.

Além desses aspectos, este estudo pode ainda: contribuir com a melhoria do conhecimento já existente sobre a formação de professores; possibilitar informações e análise acerca das coreografias de ensino predominantes em situações de trabalho na sala de aula, de modo a favorecer a reflexão e a formação dos docentes; subsidiar as

mudanças que se fazem necessárias para atender às demandas atuais do ensino nesse nível de educação superior. Particularmente, no que diz respeito à minha expectativa, esperei avançar em maturidade profissional e ter possibilidade de um aprofundamento teórico que desse sentido às inquietações suscitadas no exercício cotidiano da docência.

Como resultados, esta investigação visou, pela produção de saberes e formas de caracterizar as coreografias no ensino universitário; contribuir com a identificação e apresentação de pistas que favoreçam a atuação pedagógica dos docentes; criar instrumentos de análise que possam ser utilizáveis em cursos de formação de professores, entre outros. Em outro plano, a pesquisa também visou testar o quadro teórico mobilizado no estudo, especialmente as coreografias de ensino sugeridas por Oser & Baeriswyl (2001) no que tange à estruturas visíveis e sua adequabilidade quando o objeto são as aulas do ensino universitário.

O estudo da prática pedagógica de docentes universitários, inevitavelmente, exige a indagação de quais são suas contribuições e implicações para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no ensino superior e sua formação profissional. O propósito, nesta tese, é também trazer a discussão e a análise sobre a formação do docente universitário e as tensões vivenciadas nas relações acadêmico-pedagógicas no atual cenário do ensino superior brasileiro.

Ao considerar o processo de ensino e aprendizagem, situo este estudo no campo da Formação de Professores, recortando para a docência universitária na perspectiva das coreografias do ensino e aprendizagem. A forma como a docência é organizada – *as coreografias de ensino* – constitui o ponto de referência para o estilo de aprendizagem do aluno. Assim, o interesse é compreender a prática para além do habitual discurso prescritivo/normativo, como os estudos que concebem as teorias chamadas pedagógicas como especulações, cujo objetivo principal é, antes de tudo, dizer “como fazer”.

A nossa problemática é uma problemática das Ciências da Educação no campo da pedagogia universitária. Trata-se de uma abordagem que se situa na encruzilhada da aula, da docência universitária, da aprendizagem no campo da educação de adultos, da análise sociocultural do contexto educativo acadêmico e dos estudos sobre o pensamento do professor. A incursão nesses domínios denota a complexidade do objeto,

devido não apenas aos diversos sentidos atribuídos, como também a algumas questões conceituais. A análise das *estruturas visíveis* das aulas coreografadas pelos docentes pesquisados permite constatar, entre outros aspectos, as decisões interativas em sala de aula e inferir quanto ao pensamento, isto é, às estruturas *não visíveis* do pensamento do docente sobre a aula, sobre sua prática, sobre o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a entender o porquê de suas ações em sala de aula. Isso implica, em primeiro lugar, investigar através da observação de coreografias de ensino produzidas na sala de aula e, em seguida, ouvir o que os docentes têm a declarar nas entrevistas sobre elas, com o objetivo de compreender o que se passa realmente na sala de aula, a coerência entre o “dizer” e o “fazer” e as razões apresentadas. Essa abordagem coloca em evidência o que Altet (2000, p. 37), citando Tochon (1989), ressalta como “a construção do sentido pedagógico” das ações dos professores.

Decerto, é uma problemática que dialoga com as Ciências da Educação, em diversas das suas vertentes como a psicologia, a sociologia, a filosofia e a história da educação. Esses cruzamentos exigem mais profundidade de compreensão devido à transposição prudente de termos, conceitos e sentidos atribuídos. Ao mesmo tempo, essa confluência multirreferencial e multidisciplinar se apresenta como uma possibilidade que conduz à abertura do campo conceitual e formativo do ensino superior. Reconhecemos as dificuldades da abordagem, às quais há que se acrescentar ainda as lacunas teóricas às quais a especialização do investigador frequentemente conduz, como expressa Guimarães (2004).

Do ponto de vista pedagógico, Oser & Baeriswyl (2001) afirmam que é preciso dar meia volta e enfatizar a ativação das atividades mentais dos aprendentes, e não considerar isoladamente os métodos de ensino, formas sociais, estrutura de conteúdos, recursos tecnológicos. Visto por outro aspecto, o usual brilhantismo do ensino pode ser desmoralizado em oposição, nomeadamente, à inatividade dos aprendizes, isto é, o sucesso do ensino está na *performance* da aprendizagem dos estudantes.

Neste estudo, o interesse foi adequar o conceito de coreografia de ensino, limitado à relação do Modelo Base – *estrutura não visível* (operações mentais de aprendizagem) com as *estruturas visíveis* (ensino), buscando compreender a dinâmica da aula

universitária na sua singularidade e complexidade para além dessa relação proposta pelos autores e/ou do habitual discurso prescritivo/normativo. Nesta perspectiva, centramos a atenção nas *estruturas visíveis* das aulas encenadas pelos docentes universitários. Quanto às estruturas *não visíveis*, que correspondem à estrutura mental dos estudantes – a aprendizagem – não foram objeto de nosso estudo. Ao contrário, focalizamos nas *estruturas não visíveis* dos professores pesquisados, ou seja, no pensamento do professor, em sua intencionalidade declarada nas entrevistas e subjacente em suas práticas em sala de aula. Assim, voltamos nosso olhar primeiramente para as estruturas visíveis das aulas coreografadas. Em seguida, buscamos saber o que os professores pensam sobre suas aulas, sobre a aprendizagem dos estudantes; que fundamentos evocam para explicar suas ações em sala de aula, por que e onde buscam legitimação para aquilo que fazem. Em suma, a pesquisa está focada nas aulas como relações interativas e construções propostas pelos professores.

Cabe ressaltar que compartilhamos da preocupação de Oser & Baeriswyl (2001) de centrar o ensino na aprendizagem do estudante adulto, uma vez que compreendemos que a aprendizagem é a razão de ser do processo de ensino. Todavia, aqui, como vem sendo esclarecido, nossa atenção estará centrada na aula encenada pelo professor como constitutiva desse processo. Embora os aspectos cognitivos dos alunos não tenham sido examinados, indiretamente eles aparecem nas observações e intenções dos docentes pesquisados através das entrevistas.

Essa proposta possibilitou o trânsito por vários caminhos. Um deles foi a discussão fundamental acerca da concepção de ensino-aprendizagem de estudantes universitários, na perspectiva dos professores participantes da pesquisa. Outro direcionamento foi perceber nas *estruturas visíveis* o que é que nasce na prática pedagógica do professor, isto é, os movimentos livres, e aqueles que são considerados regras ou obrigatórios, imprescindíveis na docência. Um outro caminho possibilitou uma compreensão mais profunda da forma como eles estruturam, organizam e desenvolvem suas práticas pedagógicas em situações de trabalho na sala de aula universitária. São caminhos que se cruzam e se interpenetram, emergentes e persistentes. Dimensões e planos podem também ser inscritos nesses cruzamentos e,

possivelmente, ocasionar novos contornos e novas configurações à docência e à aula universitária.

Para compreender os determinantes do processo de ensino e aprendizagem nas coreografias de ensino do professor e nas relações interativas em sala de aula, sentimos a necessidade de pensar uma abordagem integrativa das dimensões complementares constitutivas da docência no ensino superior. Ao investigar a aula universitária e os modos de produção e interpretação pelos docentes pesquisados, não estamos fragmentando-a, espartilhando-a para depois analisar o seu todo. A pretensão foi olhar suas múltiplas relações com o contexto mais amplo. Isso implica considerar os aspectos objetivos (modos de ação e interações pedagógicas, as temporalidades, performatividade do gesto), os subjetivos (significações que o docente imprime a seu trabalho, suas concepções e interpelações sobre sua prática), seus textos e contextos, suas dimensões estruturais (de longa duração) e cotidianas (da vida do dia a dia etc.).

É um processo que envolve descobertas, reflexão, exploração e redefinições no desenrolar da investigação. É também complexo por exigir visões micro e macro da dimensão social do processo educativo, que não pode ser visto desligado do contexto social e histórico em que ocorre.

Ao adentrar o espaço da sala de aula para proceder às observações, eu tinha em mente algumas categorias inspiradas na leitura de alguns teóricos. Outras emergiram por indução a partir da realidade da prática observada e outras ainda da análise dos dados do diário de campo. A análise do conceito complexo, dinâmico e situado – *coreografias de ensino* – permitiu a visualização da coreografia da aula atrelada às *sequências didáticas* e interligadas por *ações e interações* pedagógicas numa *rítmica* que envolve *temporalidades, performatividade dos gestos, as relações entre docente e estudantes* e as *tensões* que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de adultos universitários.

Ampliamos nosso diálogo sobre as estruturas visíveis com os estudos de Altet (2000) na obra de *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*, em que a autora apresenta instrumentos conceituais para analisar as práticas reais dos professores e sua articulação com as condutas de aprendizagem dos alunos. A autora apresenta três níveis de descrição e análise apreendidos pelos instrumentos: i) nível dos

processos interativos observáveis (os modos de ação e comunicação); ii) nível dos processos mediadores subjacentes (os modos cognitivos e os modos de adaptação); iii) nível dos processos situacionais (os cenários e as decisões interativas).

Desses níveis foram tomados principalmente: os *modos de ação pedagógica* (funções didáticas) e as *relações interativas e comunicativas, e o nível dos processos situacionais*. Uma observação sistemática e a análise das sequências e interações pedagógicas na aula permitiram-nos investigar e compreender o que se passa *no nível operatório dos modos de ação e interações comunicativas, no nível afetivo, a relação entre estratégias metodológicas, recursos didáticos e tecnológicos* escolhidas pelos docentes.

Embora os estudos de Oser & Baeriswil (2001) e Altet (2000) tenham se pautado no ensino fundamental, os instrumentos conceituais de análise atendem às pretensões de nosso objeto de estudo. Posteriormente, tivemos acesso ao estudo de Baeriswil (2009), em que discute a ampliação do conceito de coreografias de ensino ao estudo do ensino superior.

As gestualidades corporais foram incorporadas na análise como categorias geradas a partir do trabalho de campo, pois acreditamos que captam a comunicação não verbal expressa através da linguagem corporal. Para fundamentá-las, os estudos de Pereira (2010) sobre a dimensão performativa dos gestos na prática docente foram bastante oportunos para esta pesquisa. Esse horizonte analítico alarga a compreensão dos modos de ação e comunicação pedagógica para além das categorias tratadas por Altet (2000) e Oser & Baeriswil (2001).

Da mesma forma, *o tempo* foi considerado, também, como uma categoria relevante para analisar as coreografias de ensino. Os estudos de Teixeira (1998) sustentaram conceitualmente essa categoria, que se tornou pertinente quando da sistematização dos dados obtidos em campo. Para a autora, a aula possui temporalidades instituídas que sincronizam tarefas, papéis, convivências, relações e projetos educativos em uma rítmica diferenciada, revelando a diversidade rítmico-temporal.

A matriz conceitual de análise assim construída permitiu, ainda, conhecer um tecido acadêmico entremeado por tensões e dificuldades, próprias do processo de ensinar e aprender no ensino superior, problematizando e articulando a discussão dos dados de forma permanente. É uma mediação que permite trazer à superfície o lado não iluminado da *aula universitária*, pouco explorado nas pesquisas acadêmicas referentes a essa temática, conforme veremos nas seções que seguem.

Este estudo buscou ainda os contributos de múltiplos e diversos pensadores que nos ajudassem a compreender e analisar as questões propostas. Dentre as referências teóricas, além dos autores anteriormente citados, destacamos as contribuições de Garrison & Archer (2000); Jack Mezirow (1997); Knowles (2009); Postic (2004); Anastasiou (1998; 2003); Isaia (2004); Morosini (2008); Cunha (2003; 2009); Lucarelli (2000); Litwin (200), Libâneo (2004) Zabalza (2004a; 2004 b); Finger & Asún (2003); Dussel & Caruso (2003). Esses autores vêm pesquisando e rediscutindo, entre outros aspectos: a educação/aprendizagem de adultos no ensino superior; a pedagogia e a docência universitária com reflexões sobre a prática docente e as inovações do professor universitário; os desafios e as tensões impostos pelas mudanças nas políticas educativas. Embora alguns desses estudos não estejam direcionados exclusivamente para a docência no ensino superior, ainda assim é possível estabelecer conexões com a prática pedagógica em sala de aula. Com esses horizontes teóricos buscamos aportes para interpretar o objeto de estudo em uma dimensão ampla, complexa e crítica. Outrossim, não fechamos a análise teórica em torno apenas desses autores; outros foram convocados para deslindar questões postas neste estudo.

Diante desses supostos e preocupações, o nosso objeto de estudo focaliza os modos de produzir e interpretar as aulas pelos docentes universitários. Descrever, caracterizar e analisar as coreografias de ensino, buscando elucidar o modo como elas são produzidas e interpretadas é o objetivo central desta investigação. Como objetivos específicos, pretendemos caracterizar coreografias pedagógicas no ensino universitário, buscando: (i). Identificar aquelas que são a estrutura visível de livre escolha e improvisação dos docentes e aquelas que eles consideram como regras imprescindíveis no processo de aprendizagem dos estudantes; (ii). Conhecer e analisar os fundamentos que os docentes universitários evocam para justificar suas ações em situações de

trabalho em sala de aula; (iii). Identificar os conhecimentos e habilidades que os professores mobilizam para construir suas coreografias pedagógicas na sala de aula universitária; (iv). Analisar o contexto institucional e de trabalho no qual os professores investigados desenvolvem, criam e recriam suas coreografias docentes.

O estudo de campo foi desenvolvido em uma universidade privada confessional/comunitária no Brasil, em que foram escolhidos para participar da pesquisa oito docentes, dois de cada curso distintos, a saber: Direito, Enfermagem, Pedagogia e Informática, no período entre 2009 e 2010. A configuração do problema de pesquisa pode ser assim colocada em forma de indagação: Como os docentes universitários produzem e interpretam suas coreografias de ensino na aula universitária? Em que contextos e circunstâncias elas se realizam? Em decorrência dessas questões, outras foram propostas: Como se caracterizam as coreografias no ensino universitário e quais aquelas que compõem a estrutura visível de livre escolha, improvisação dos docentes, e aquelas que eles consideram como regras imprescindíveis no processo de aprendizagem dos estudantes? Que conhecimentos pedagógicos os docentes mobilizam para construir suas coreografias de ensino e como as estruturam e organizam, para que os estudantes universitários aprendam? Quais sentidos e significados os docentes universitários evocam para justificar suas ações em sala de aula? Que disposições e competências os docentes universitários pensam que precisam ter para a ação pedagógica que desenvolvem?

Esse conjunto de questões implicou em considerar a diversidade de perspectivas teóricas que triangulam as análises de tal modo que pudessem contribuir com a construção de um *design* metodológico para apreensão da realidade estudada. Não podemos ignorar as dificuldades de abordagem do tema, senão por outras razões, por se tratar de uma questão complexa, controversa, muito atual e que envolve pessoas, profissionais e estudantes. Sabemos como é difícil e revelador adentrar nas relações e na convivência institucionais e, principalmente, no universo da sala de aula. Isso porque tal investigação pode ameaçar a intocável cultura acadêmica. Todavia, a despeito disso, os estudos sobre a pedagogia universitária também já vêm provocando algumas inquietações positivas nos docentes. Daí a importância de assumir o desafio desta

investigação. Como afirma Charlot (2006), é preciso ter coragem de dizer que a prática não é um argumento, e sim um elemento do debate que deve, ele próprio, ser analisado.

4.2. NATUREZA DO ESTUDO

O presente estudo tem uma natureza interpretativa em termos paradigmáticos. Leva em consideração a situação e o contexto e esforça-se para descrever e interpretar as situações pedagógicas configuradas pelas práticas dos docentes. Intenciona ainda analisar o papel das tomadas de decisões em situações de sala de aula e o porquê de os professores agirem de um modo e não de outro. Isso implica conhecer o que os docentes pensam sobre suas práticas. Esse paradigma modifica a abordagem positivista de estudo dos fenômenos educativos e põe em evidência a construção do sentido e as ações pedagógicas dos professores. A esse respeito, Altet (2000, p. 37), em consonância com Bronfenbrenner (1986), expressa que a corrente das investigações ecológicas faz uma abordagem holística e dinâmica do contexto de ensino sobre os comportamentos interativos do professor em termos de ‘limitações-liberdade’.

O desenho e as estratégias metodológicas delineiam-se nos marcos da pesquisa qualitativa e no paradigma interpretativo/naturalístico, visto que esse tipo de abordagem volta-se para compreender e interpretar a realidade, os significados e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas em seu advento e em suas transformações como construção humana significativa. Possibilita, ainda, de forma coerente e profunda, compreender o objeto de estudo. Para Erickson (1986), o que caracteriza a investigação interpretativa é, antes de tudo, o interesse voltado para conhecer o significado humano e não as relações de causalidade entre variáveis ou confirmar hipóteses estabelecidas, como já referimos anteriormente. Nesse caso, estarão em pauta e em análise não apenas as práticas pedagógicas, como também os vários simbolismos que impregnam as situações em sala de aula.

A esse respeito, Pais (2002, p. 75) expressa que não é só o objeto de estudo e o tipo de investigação que condicionam as opções metodológicas, ou seja, “aquilo que um objeto é... é aquilo que os métodos de abordagem permitem ou determinam”.

Sandín Esteban (2010) esclarece que o enfoque interpretativo, também conhecido como *Verstehen*, ao longo da história aparece de diversos modos, sendo apresentado por Crotty (1998) em torno de três correntes (também entendidas como perspectivas teóricas) originárias do interpretativismo: *a hermenêutica, a fenomenologia e o interacionismo simbólico*. No que tange à *hermenêutica*, afirma que se “reconceitualizou não só como uma ferramenta para resolução de problemas de interpretação textual (hermenêutica filológica), mas como uma fonte de reflexão sobre a natureza e o problema da compreensão interpretativa em si mesma (hermenêutica geral)” (Sandín Sandín Esteban 2010, p. 63). A hermenêutica é um campo complexo e plural que congrega diversas concepções teóricas. No âmbito da pesquisa educacional, ganhou incremento na década de 1970 com os questionamentos dos investigadores sobre a autoridade do positivismo como fundamento filosófico e metodológico para a ação e a pesquisa em educação. No caso desta investigação, a intenção foi desenvolver uma abordagem teórico-metodológica o mais abrangente possível, que pudesse atender aos objetivos e à natureza do nosso objeto de pesquisa. Com esse propósito, a abordagem holística se apresentava como a mais indicada.

Cabe ressaltar, ainda, que não se trata de uma investigação pedagógica no sentido daquela que parte do problema encontrado por um pedagogo, em sua própria ação, para organizar e melhorar a sua prática, ainda que no fazer da pesquisa a reflexão possa levar a isso. Trata-se da formação do professor atuando no campo da docência universitária, entendendo-se por isso a investigação de um saber sobre o processo de ensinar e aprender envolvendo adultos universitários, e a explicitação e a formalização das diversas variáveis desse processo, tal como sugere Altet (2000). Nessa perspectiva, as abordagens descritiva e interpretativa se impõem como uma via metodológica que auxilia a compreensão acerca dos modos do professor produzir e interpretar suas práticas pedagógicas em situações de trabalho em sala de aula. O interesse em conhecer como os docentes encenam suas aulas e o que eles pensam sobre sua prática, e quais fundamentos evocam para justificar suas ações, constituíram propósitos e preocupações centrais motivadoras dessa investigação.

Com efeito, as razões que levaram à escolha da perspectiva interpretativa para este estudo tornam-se evidentes porque era aquela que nos permitia apreender a

dinâmica da aula universitária, *as coreografias de ensino*, possibilitando abrir um horizonte em que o observado não ficou limitado aos aspectos descritivos, mas implicou em um exercício de interpretação dialógico entre o aparente e o implícito.

Ao escolher essa perspectiva, dela decorreram as opções metodológicas para investigar a prática dos professores universitários pesquisados, escolhas que implicariam em estudar e acompanhar o cotidiano das aulas desenvolvidas nos cursos pesquisados. Assim, para atender aos objetivos dessa investigação, buscamos uma abordagem que permitisse conhecer esse cotidiano a partir de dentro, naquilo que ele tem de único, de particular. Os modos de produção e interpretação dos docentes de diferentes cursos constituíram-se, portanto, como os casos estudados.

Por meio da observação, foi possível adentrar no cotidiano da sala de aula para tentar captar o que ocorre em seu interior, o que nem sempre é preocupação nas pesquisas que tratam da docência universitária. Desse modo, os objetivos de análise estiveram mais voltados para as estruturas visíveis das aulas encenadas pelos docentes em interação com os estudantes universitários. Isso porque se procurava entender a aula universitária a partir de sua especificidade: as práticas pedagógicas que ocorrem em seu interior e a perspectiva dos sujeitos docentes que delas participam. Impunha-se, então, a necessidade de conhecê-los mais de perto, buscando uma metodologia adequada.

Tomando como referência o par estruturas visíveis – modos de produzir as aulas – e as estruturas não visíveis – modos de pensar/ interpretar/conceber sua prática, as intencionalidades –, foram adotados como instrumentos de pesquisa, a observação direta e o registro em diário de campo, bem como os depoimentos em entrevistas. Sabe-se que a pesquisa positivista é vivida distanciadamente pelo pesquisador. Entretanto, ao escolher a abordagem naturalística, é difícil o investigador não se engajar nela. Desse modo, o acontecer da investigação foi vivido por mim, pelos docentes e pelos estudantes (indiretamente) que se sentiram envolvidos nesse trabalho.

Os pressupostos inevitavelmente conduziram esta pesquisa à adoção de uma abordagem que permitisse conhecer a sala de aula a partir de dentro, naquilo que ela possuía de único, de particular – o estudo de caso. As características gerais descritas por Ludke & André (1986, pp. 18-21) para o “estudo de caso” estão presentes no desenho

metodológico adotado. Elas: (i) “visam à descoberta”, servindo o quadro teórico inicial como estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados; (ii) “ênfatizam a interpretação em ‘contexto’”, isto é, levam em conta o contexto onde os fenômenos estão inseridos; (iii) procuram “retratar a realidade de forma completa e profunda”, revelando a multiplicidade de dimensões presentes nas situações; (iv) “usam uma variedade de fontes de informação”; (v) “revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas” do leitor, a partir de sua experiência pessoal; (vi) “procuram representar diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes na situação”, pressupondo que a realidade pode ser apreendida sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja verdadeira; (vii) seus relatos “utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível” que os de outra natureza, com um estilo informal e narrativo.

O estudo de caso é, pois, adequado ao estudo aprofundado da realidade socioeducativa. Nesse sentido, Stake (1998, pp.15-16) chega a matizar esse enfoque como “estudo de caso naturalista” ou “trabalho de campo” em educação. De acordo com esse autor, os casos de interesse em educação envolvem pessoas e programas que geralmente possuem traços em comum, todavia tem sua especificidade, sua complexidade de caso singular, assim afirmando: “o caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento”.

Outro aspecto que carece destaque é que o estudo de caso não é uma opção metodológica, mas um dispositivo de investigação, uma escolha sobre o modo de abordar o objeto a estudar, na perspectiva de Stake (1998), ou seja, o estudo de caso é tanto o processo de indagação sobre o caso quanto o produto de nossa investigação. O mesmo estudo pode conter mais de um caso único e, quando isso ocorrer, o estudo denomina-se estudo de casos múltiplos. No caso particular desta pesquisa, não focamos apenas um caso único, em um curso, mas um conjunto de oito casos de professores, dois por cada um dos cursos considerados. Outrossim, os casos múltiplos costumam ser mais recomendado na medida em que, como afirma Yin (2005, p.69), “as evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como algo mais robusto”. Afirma ainda este autor que o estudo de caso, quando bem empregado, permite tanto desenvolver quanto testar teorias.

Para Stake (2007, p.15), o investigador que opta pelo estudo de caso, como intérprete, reconhece um problema e, ao estudá-lo, espera relacioná-lo melhor com os aspectos conhecidos. Ao estabelecer novas relações, encontra maneiras de torná-las compreensíveis para os outros, e isso pode ser feito através da interpretação direta da circunstancia individual e através da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe. Entretanto, o autor chama a atenção para o papel do investigador como um agente de uma nova interpretação, de um novo conhecimento, mas também de uma nova ilusão. Nesse sentido, ele afirma que, embora o investigador destaque os pontos essenciais relacionados àquilo em que se deve acreditar, que favoreça o entendimento, às vezes extrapolando a compreensão do investigador, às vezes ajudando a expandir a complexidade da compreensão, ainda assim os leitores meticulosos encontram o vazio infinito à espreita ali ao lado.

Assim, a escolha da abordagem metodológica deste estudo leva em consideração a natureza do objeto de pesquisa, o propósito do estudo e as questões levantadas, mas, também, a visão de mundo e concepções acerca do processo educativo da investigadora. Erickson (1986, p. 120) afirma que “a principal relevância da abordagem interpretativa, na investigação no ensino, diz respeito a aspectos de conteúdo mais do que aspectos de procedimentos”. Isso implica conhecer como os docentes interpretam suas práticas e como o investigador, em nosso caso a investigadora, afeta os seus atos de interpretação.

Não foi unicamente a natureza do problema/tema/questões de pesquisa que influenciou a escolha metodológica desta investigação. A experiência desenvolvida no mestrado reforçou a convicção de que o paradigma interpretativo era o mais indicado, por permitir compreender de forma coerente e com profundidade determinados objetos de estudo. Nesse trânsito, estreitavam-se as fronteiras entre a aula propriamente dita, demarcando a sala de aula como objeto de investigação no sentido de captar seu cotidiano. Assim, a pesquisa era um exercício do pensamento crítico, porque trazia à superfície as questões que, em geral, ficam escondidas na aparência do dia-a-dia da sala de aula. De outra parte, possibilitou compreender como cada professor, sujeito de aprendizagem, histórico e singular, faz parte da trama da escola/academia e como participa, através do seu fazer diário, desse jogo da instituição universitária.

Dessa forma, esta investigação acabou se constituindo numa reflexão sobre a aula como um fenômeno complexo, e uma contribuição para aprofundar, compreender e repensar as práticas acadêmico-pedagógicas também nos seus aspectos políticos, sociais, culturais e, acima de tudo, pedagógicos. Com isso, o caminho escolhido é a metodologia da interpretação, calcada na hermenêutica de profundidade proposta por Thompson (1995).

À medida que fomos nos envolvendo com a pesquisa, nossas inquietações, insegurança, desconfiança e tensões foram se desfazendo, cedendo lugar a um trabalho mais prazeroso, sedutor, envolvente e menos desconfortável do que observar o trabalho de colegas docentes universitários poderia significar. Esta investigação possibilitou ainda abrir um horizonte no qual o observado não ficou limitado aos aspectos descritivos percebidos, num exercício de interpretação entre o aparente (as estruturas visíveis das aulas encenadas) e o implícito (as estruturas não visíveis, as intenções dos docentes).

Foi possível mais uma vez compartilhar momentos não apenas de trabalho, mas também de sociabilidade com os participantes desta pesquisa. Essa convivência permitiu-nos conhecê-los bem melhor pelas suas representações sobre os cursos, visões de mundo, modos de agir. No decorrer da investigação, alguns docentes, espontaneamente, se dispuseram a tecer comentários a respeito de vários aspectos da universidade que ficavam à margem de sua história oficial. Dessa forma, tomei contato com problemas, deficiências, conflitos, rivalidades principalmente com os dirigentes da instituição, enfim, com uma trama de relações que fazem parte do tecido da vida cotidiana dessas instituições.

A interpretação como via paradigmática de investigação e análise é respaldada por Thompson (1995, p. 355), quando afirma que “o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação”. Para o autor citado, o estudo das formas simbólicas implica invariavelmente em um problema de compreensão e interpretação, visto que são construções significativas, tais como ações, falas, textos, portanto, podem ser *compreendidas*.

Esse é um aporte que possibilita ainda compreender como as práticas dos docentes universitários são tecidas, vividas, e como trânsitos para o processo de ensino e aprendizagem de adultos universitários podem estar interessados no conceito de *coreografias de ensino*.

Como afirma Thompson (1995, p. 358):

O mundo sócio-histórico não é apenas um *campo-objeto* que está ali para ser observado; ele é também um *campo-sujeito* que é construído, em parte, por sujeitos que, no curso rotineiro de suas vidas cotidianas, estão constantemente preocupados em compreender a si mesmos e aos outros, em interpretar as ações, falas e acontecimentos que se dão ao seu redor.

Considerar o campo-sujeito, nessa perspectiva, possibilita tornar presentes as falas e presenças dos professores/as na feitura da pesquisa.

Diferentemente do interesse positivista pela descrição e explicação do mundo, a abordagem interpretativa defende a necessidade de compreendê-lo interpretativamente (Sandin Esteban, 2010, p. 61). Nesta pesquisa, a opção pela abordagem qualitativa fundamentou-se no pressuposto de que não é possível submeter dados coletados em contextos sociais de relações e interações a um esquema simplificador e único de análise, sob o risco de prejudicar a compreensão acurada da realidade determinada social, econômica, cultural e historicamente.

Denzin & Lincoln (1994, pp. 3-4), parafraseando Nelson e outros (1993) acerca do conceito de estudos culturais, oferecem uma definição compreensiva da pesquisa qualitativa:

(...) a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Atravessa as humanidades, as Ciências Sociais e as Ciências Físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática em seu estoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo. Estão comprometidas com uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da expressão humana. Ao mesmo tempo, o campo da pesquisa qualitativa é inerentemente político, atuando por meio de múltiplas posições éticas e políticas. A pesquisa qualitativa expressa duas tensões. De um lado, apresenta ampla sensibilidade interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica. De outro, recorre a uma estreita

definição das concepções positivista, pós-positivista, humanista e naturalística da experiência humana e sua análise.

No que respeita nosso estudo, a abordagem qualitativa viabilizou atingir os objetivos almejados, garantindo o rigor e a credibilidade requeridos num trabalho científico. Além disso, tomamos em consideração as características básicas de uma pesquisa científica qualitativa tal qual defendidas por Bogdan & Biklen (1994), a saber: o contato direto do pesquisador com os sujeitos participantes e o ambiente pesquisado; a captação do maior número de elementos presentes no contexto estudado; a relevância atribuída ao processo de levantamento de dados, mais do que ao produto; a atenção ao “significado” que as pessoas atribuem às coisas, fatos, situações e falas.

Isso porque a pesquisa qualitativa constitui-se um espaço de discussão. No que tange aos pressupostos da perspectiva teórica do interpretativismo, leva-nos a insistir no conceito de compreensão em profundidade, além da mera descrição e interpretação, destacando o protagonismo que adquirem as vozes dos principais envolvidos nos fenômenos socioeducativos abordados (Sandin Esteban, 2010, p. 132).

Nossa escolha recaiu, em primeiro lugar, sobre a descrição detalhada do que foi estudado em cada curso, em cada aula observada. Isso exigiu uma seleção, uma interpretação e comentários que foram feitos ao longo das passagens observadas nas *estruturas visíveis das aulas encenadas* pelos docentes atores sociais pesquisados, como pode ser visto no capítulo em que analisamos os dados empíricos mais profundamente. Quanto às interpretações, há que se levar em consideração que se apresentam como uma visão mais conceitual, ocorrendo de acordo com o nível de abstração teórica do pesquisador.

Sandin Esteban (2010) ressalta a importância, na pesquisa qualitativa, da *reflexibilidade*, uma vez que esse conceito exige que seja dada especial atenção à forma com que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influenciam na comunicação e na narrativa. De outra parte, a reflexibilidade exige alguns cuidados por parte do investigador, como, por exemplo: dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que

modulam sua atuação, assim como a relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo.

Segundo o que diz Altet (2000), a nossa perspectiva é a do investigador que tenta levar em consideração todas as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e, para produzir saberes, se situa numa encruzilhada de disciplinas, de cursos, numa análise plural, que busca uma aproximação da perspectiva interpretativa e hermenêutica.

4.3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS

O trabalho de campo desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, foram realizadas as *observações* das aulas dos docentes atuantes, nos cursos previamente escolhidos para integrarem a pesquisa. Essas observações duraram de março de 2009 a outubro de 2010. Numa segunda etapa, foram realizadas as entrevistas com os sujeitos pesquisados, que só ocorreram após a finalização das observações das aulas.

Neste estudo, optamos por desenvolver a pesquisa em uma universidade privada (comunitária/confessional) no Brasil. A escolha se deve a duas razões: as pesquisas voltadas para o ensino superior brasileiro têm priorizado as universidades públicas, enquanto as privadas geralmente aparecem apenas compondo os dados estatísticos de seu crescimento acelerado pós-1990. De outro lado, essa é uma universidade privada filantrópica, que congrega professores de outras instituições de ensino superior (públicas e privadas), e atualmente vive um processo de mudança para adaptar-se às exigências das políticas do ensino superior.

No que tange à escolha dos cursos, incidiu na graduação em Direito, Enfermagem, Pedagogia e Informática. Consideramos a diversidade de áreas de conhecimento, de modo que se pudesse oferecer um retrato mais rico acerca da docência universitária. Ao mesmo tempo, pretendia-se explorar a diversidade num conjunto idêntico de situações; nesse caso, docentes de diversos cursos numa mesma instituição

privada. Tínhamos como suposto que, em cada área do conhecimento, se tende a desenvolver a docência de forma distinta, considerando principalmente a natureza do curso, as suas finalidades de formação mais geral ou mais técnica e o perfil epistemológico do saber de referência de cada curso.

Os docentes participantes foram escolhidos tendo em conta alguns critérios básicos, tais como: acessibilidade e disponibilidade para participar da pesquisa; diversidade de formação; área de conhecimento de atuação; tempo no exercício do magistério superior (anos iniciais, intermediários e finais de carreira); idade (mais novos e mais velhos).

Quanto à definição do número de participantes por curso, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, tomamos em consideração a afirmação de Pires (1997b) de que a discussão sobre a amostra não tem muito sentido nesse tipo de pesquisa. Assim, optamos por priorizar a profundidade da investigação e menos a quantidade de participantes; daí escolhermos um número de docentes que viabilizasse a metodologia escolhida, de modo a permitir um estudo de casos múltiplos.

Considerando que não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas sujeitos informantes suscetíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não buscamos nem a representatividade estatística, tampouco as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenômenos. Como Guerra (2006), preferimos garantir os critérios científicos referidos ao longo dessa metodologia, assim como um interlocutor capaz de expressar seus pontos de vista em relação às perguntas, como suas concepções acerca da prática educativa, do processo de ensino e aprendizagem, suas condições de trabalho, suas realizações, tensões e, acima de tudo, a lógica que imprime nas suas ações.

Participaram dois docentes de cada curso, num total de oito participantes. Foram observadas quarenta e oito aulas ao longo do semestre, sendo seis aulas de cada professor em seu respectivo curso. As aulas tinham a duração de uma hora e quinze minutos, oferecidas em dias distintos, exceto no curso de Pedagogia, cuja duração era de duas horas e trinta minutos, dada em um único dia.

Os docentes tinham consciência de que a pesquisa colocaria em evidência suas práticas em sala de aula, quem sabe pensando em que medida esse trabalho os prejudicaria ou beneficiaria? As teses de doutoramento, frequentemente, são severas em relação às normas estabelecidas e às vezes expõem algumas culturas impregnadas que, se duvidar, seria melhor deixar adormecidas. Tratando-se do ensino superior, essas preocupações se acentuam. Esses são motivos para deixar os docentes em uma dupla situação: por um lado, se concordam em ser observados, expõem-se ao risco de serem criticados pelo pesquisador; caso se recusem a participar, podem incorrer em suspeita de tentar esconder sua incompetência.

Desenvolver o trabalho de campo, no dizer de McLaren (1992), é, na verdade, um sub-rito no conjunto de requisitos para se tornar pesquisadores. Isso exigiu da investigadora, entre outras habilidades, a dialógica, de modo que fosse favorecido o contato inicial com os sujeitos da pesquisa. A condição de professora universitária e o reconhecimento que alguns tinham da minha atuação profissional facilitaram os contatos iniciais para a apresentação do objeto e objetivos da pesquisa, além de assegurar o anonimato dos participantes. Em certo aspecto, obtive o apoio dos docentes que se dispuseram a colaborar dado em que manifestaram o desejo de que a pesquisa transcorresse bem e que a tese pudesse dar uma contribuição aos estudos sobre a docência universitária. Demonstraram curiosidade pelo objeto de investigação, expectativa e interesse com os resultados finais.

Felizmente, todos os docentes contatados aceitaram sem restrição as condições para a observação e entrevista. Foi assinado antecipadamente por cada docente um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, à exceção de um participante que, a princípio, demonstrou certa desconfiança quanto aos motivos de sua escolha como sujeito da pesquisa. Após fazer várias indagações sobre a pesquisa e sobre as reais intenções da pesquisadora e obter os devidos esclarecimentos, aceitou colaborar, com a condição de receber uma cópia da tese. Essa condição foi escrita por ela no termo de consentimento.

4.3.1 Observação direta

Entre os instrumentos para a obtenção de dados, a observação possibilitou registrar as interações que ocorriam no cotidiano do curso, bem como alguns aspectos não verbais, como gestos, falas, escuta/silêncio, dentre outros. Procurei também distinguir a fala dos sujeitos da pesquisa da minha própria fala como pesquisadora. Como diz Walter Benjamin (1983, p.148), “o relato não se preocupa em transmitir o puro em si do acontecimento; ele o incorpora na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo como sua própria experiência àquele que escuta”. Dessa maneira, o narrador nele deixa seu traço como a mão do artesão no vaso da argila.

Trazer a fala de Walter Benjamin (1983) revela que busquei intencionalmente outras vozes para complementar e até se opor, se preciso fosse, à discursividade acerca da temática e metodologia de investigação. A multiplicidade dos instrumentos utilizados possibilitou traçar um quadro da docência e da aula universitária e de seu entorno, fazendo emergir novas questões acerca da temática.

De acordo com Estrela (1990), a observação constitui uma ferramenta de trabalho que permite tornar operacional uma nova perspectiva pedagógica. Essa perspectiva é radicalmente oposta à que vem sendo seguida em Pedagogia, pois não parte do princípio de que não há ciência se não houver experimentação, mas sim de que: “não há ciência (o que significa, obviamente, experimentação) se não houver observação” (Estrela, 1990, p. 18). Entendemos que é nos espaços da prática do professor, nos quais ele se envolve na aula, que emergem questões acerca de sua disciplina, da profissão, das relações acadêmico-pedagógicas.

A escolha da observação reside no fato de que esse caminho permitirá trazer à superfície, por meio de uma sistemática descritiva e interpretativa, os múltiplos significados ocultos e manifestos nas situações de trabalho na sala de aula, nas relações entre professores e estudantes no cotidiano universitário. O objetivo é perceber, nesse espaço/tempo, situações que possam revelar os *elementos visíveis e não visíveis* que configuram as coreografias de ensino, bem como as formas próprias de os professores e estudantes tecerem suas relações na dinâmica da aula. Para tanto, é importante atentar ao que diz Esteves (2002) sobre a estratégia de investigação científica. Para a autora,

esse é necessariamente um percurso de ruptura com o senso comum, o dos outros e o nosso. Entre outras condições relevantes de ruptura com o senso comum, a autora menciona:

(...) a construção de metodologias de observação, de análise e de interpretação dos fenômenos que possibilitem, por um lado, a ruptura radical com os pressupostos em que o senso comum assenta e, por outro, a crítica fundamentada do conhecimento alcançado, o reconhecimento dos seus limites e, em última análise, a emergência de outros percursos e de outros (novos) conhecimentos. (...) a adoção do princípio da dúvida metódica sobre o próprio conhecimento científico e sobre os meios para o alcançar. (Esteves, 2002, p. 206).

A citação adverte, portanto, que é preciso ter consciência de que a escolha dos procedimentos metodológicos tem importância capital no desenvolvimento de qualquer trabalho em educação, ultrapassando a mera discussão das técnicas instrumentais em sentido restrito. Segundo a autora citada, os procedimentos metodológicos, de par com o objeto de estudo (e não em sua dependência), constituem-se no traço essencial e definidor do perfil epistemológico de uma pesquisa.

As observações aconteceram ao longo do semestre, não havendo uma regularidade de datas, horários e turno. Sendo assim, a pesquisa abrangeu os turnos matutino e noturno (Direito); matutino e vespertino (Enfermagem); vespertino (Pedagogia) e noturno (Informática). Além disso, com o consentimento dos docentes, as observações ocorreram sem aviso prévio, aspecto relevante, que sugere que as aulas não foram planejadas para uma encenação que atendesse à expectativa do investigador, embora eu não tenha tanta segurança de que alguma alteração não ocorresse. As aulas foram observadas em salas convencionais destinadas a curso presencial, e em espaços de trabalhos específicos, isto é, no Laboratório de Informática e no Laboratório de Biologia.

Seguindo o ritmo das observações, o tempo de inserção e término em cada curso dependia, entre outros fatores, da condição da investigadora conciliar os horários dos cursos, das disciplinas e os deslocamentos para os diferentes *campi*, mas também foi sendo construído de acordo com a disponibilidade, com os ritmos e temporalidade dos docentes pesquisados. A opção inicial foi manter intervalos de aproximadamente 10 a 15 dias entre as aulas e também contemplar períodos antes e após as avaliações das

unidades, de modo que pudéssemos acompanhar as aulas ao longo do semestre. Todavia, não houve rigor em manter essa disciplina. Assim, à medida que surgia algum motivo que justificasse o retorno ao campo isso era feito, às vezes no espaço de uma semana ou até na mesma semana. Priorizamos também acompanhar uma mesma disciplina, com a mesma turma em horários distintos; por exemplo, uma aula no primeiro horário de segunda-feira e outro no último horário de quarta-feira. Supunha-se que os horários na localização do calendário pudessem alterar os comportamentos dos atores docentes e estudantes, com desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem.

No trabalho de campo, nosso objetivo era proceder a uma observação e uma análise plural das ações e interações entre docentes e estudantes, combinando os mecanismos recíprocos de adaptação interpessoal, em relação às condições e aos objetivos do ato de ensino tal qual proposto por Postic (1977). Visando à construção de um sistema de triangulação posterior dos resultados obtidos por diferentes meios, o processo de observação das aulas implicou as seguintes ações: observar as aulas e registrar em diário de campo; reler à luz dos referenciais que orientavam a pesquisa; retomar a sala de aula e controlar as inferências interpretativas a partir de algumas conversas para troca de informações com os docentes, e, poucas vezes, com os estudantes. A estes dados viriam depois juntar-se os das entrevistas dos docentes, a partir das dimensões observadas nas aulas.

No trabalho de campo eu tentava ser o mais natural possível, ganhar a confiança do docente e da turma, evitando a postura de pesquisadora/avaliadora. Sem esquecer a função que motivava minha presença, busquei captar tudo que estivesse ao alcance de minhas percepções, tendo em vista o objetivo da investigação. Assim, acompanhava a dinâmica da aula atenta também ao comportamento dos estudantes, às conversas antes e depois das aulas com os colegas (também nos corredores), suas preocupações, motivações, expectativas sobre a aula, a disciplina. Fazia o mesmo com os docentes no final de cada aula, às vezes para tirar alguma dúvida, outras vezes para colher alguma informação que ficou inacabada no registro de campo. Ao mesmo tempo, procurei não perturbar a rotina da sala, não interferir na dinâmica da aula, no modo de agir do docente e dos estudantes, embora soubesse que a presença do investigador muda o

cenário, as relações. Como a minha presença não era regular nas aulas, foi possível passar despercebida em alguns cursos. Em outros, isso foi impossível, a exemplo dos de Pedagogia e Enfermagem, onde os professores faziam questão de realçar meu papel de pesquisadora. Por outro lado, isso favoreceu uma aproximação maior com os estudantes, permitindo que eu acompanhasse de perto os trabalhos de grupo, suas ações e reações diante das tarefas, da condução do/a professor/a que passaram despercebidos por ele/ela.

Assim, a observação possibilitou adentrar no cotidiano da sala de aula para captar o que ocorre em seu interior, o que nem sempre é visível e explicitado nas pesquisas voltadas para o ensino superior. Além do que já foi dito, observamos ainda alguns contornos visíveis, desde o espaço físico da sala de aula, sua arquitetura e cenário, sua estrutura e dinâmica de funcionamento, interações, práticas sociais, temporais e rítmicas de seu cotidiano, que requerem uma reflexão.

Quanto ao processo, a observação realizada teve o caráter de uma observação naturalista no sentido que lhe é dado por Estrela (1990, p.45): “a observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural (...)”. Segundo o mesmo autor, não é uma observação seletiva na medida em que não são previamente isoladas e deliberadas determinadas variáveis a serem objeto de registro durante a observação. Tal fato não obsta a que exista uma sistematização na observação.

A investigação tinha um roteiro com alguns elementos considerados indispensáveis para proceder às observações. Eu tinha em mente algumas categorias inspiradas na leitura de alguns teóricos. Outras emergiram por indução a partir da realidade da prática observada e na análise dos dados do diário de campo. A análise do conceito complexo, dinâmico e situado – coreografias de ensino – que envolve o docente e os contextos de ação, forneceu contribuições conceituais acerca das *estruturas visíveis* para desenvolver nosso estudo sobre as aulas universitárias. Isso permitiu a visualização da coreografia da aula atrelada a outras dimensões: às *sequências didáticas* e interligadas por *ações e interações* pedagógicas numa rítmica que envolve *temporalidades, performatividade dos gestos, as relações entre docente e estudantes* e as *tensões* que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de adultos universitários.

Os registros das observações foram feitos em *diário de campo*. Esse instrumento de coleta de dados foi muito importante, pois permitiu registrar as cenas, falas, atitudes, informações do que presenciei no decorrer das aulas com todo o cuidado ético que exige uma pesquisa. Além disso, permitiu ao observador fazer anotações, fora do cenário da aula, como sobre as conversas com os docentes após as aulas, cujo conteúdo às vezes era muito rico de informações que não foram captadas durante as observações. Cabe ressaltar que disponibilizamos o diário para que os docentes que tivessem interesse de ver as anotações se sentissem à vontade para fazê-lo.

A leitura do *diário de campo* era feita no final de cada observação com o objetivo de rever as anotações e identificar lacunas e/ou algum aspecto importante que não tivesse sido registrado. Esse exercício exaustivo possibilitou identificar alguns aspectos, direcionando o olhar para aqueles mais presentes, sem desprezar os demais. Todas as ações observadas foram inicialmente tomadas em consideração.

Os dados coletados receberam diferentes tratamentos, como poderá ser visto no capítulo seguinte, quando analisamos as coreografias de ensino, procurando seguir o que diz Moreno (apud Andaló, 1995, p. 147): “O laboratório para estudo da realidade é a própria realidade”. A partir dessa concepção, o ambiente no qual os fenômenos ocorrem se constitui na fonte dos dados por investigar. Não há interesse em decompô-lo em suas variáveis, o que se procura é aproximar-se “o mais possível da situação vivida e até mesmo exagerar deliberadamente sua complexidade, em vez de reduzi-la”.

4.3.2 Entrevistas semidiretivas

O cotidiano das aulas comporta interações, pessoas, ações, fatos e formas de linguagem. Para descrevê-los, no aporte de uma metodologia qualitativa, foi utilizada também a entrevista semi-diretiva, como mostraremos a seguir.

Para melhor compreender o significado dos processos observados em situações de trabalho na sala de aula, isto é, as *estruturas visíveis* das aulas coreografadas, foram feitas entrevistas com os sujeitos participantes, com o objetivo de entender os argumentos para o processo de escolha das estratégias metodológicas, recursos, organização espacial e para as tomadas de decisão. A intenção era elucidar os

fundamentos evocados pelos docentes para explicar as práticas por eles adotadas no ensino universitário. Interessava também conhecer suas concepções sobre a aula, sobre a aprendizagem do estudante jovem/adulto no ensino superior e, assim, constatar a relação entre o que o professor faz e o que pensa acerca de suas práticas em sala de aula.

A entrevista é, por excelência, a técnica mais indicada quando se pretende conhecer o significado evocado pelo sujeito sobre suas ações, suas perspectivas, concepções, valores, atitudes, nem sempre possíveis de observar de forma direta.

A fim de preservar a integridade dos entrevistados, foi dado novamente um Termo de Livre Consentimento (anexo 2) para uso do conteúdo das entrevistas, com o cuidado que está traduzido no Protocolo de Validação (anexo 3). Esse procedimento pretendeu esclarecer e assegurar ao entrevistado o anonimato, com uso de nome fictício, cuidado que tivemos também na apresentação dos dados de observação. Feito o Protocolo de Validação, realizamos o processo de análise de conteúdo, na busca de conhecer o pensamento dos docentes sobre suas práticas; suas concepções; intenções; relações entre o que eles idealizam ou desejam que seja sua prática e como eles a operacionalizam em sala de aula.

Respeitando a relação com as categorias da observação, foi elaborado um Guião de Entrevista (anexo 1) que, no entendimento de Afonso (2005, p. 99), “constitui um instrumento de gestão da entrevista semiestruturada (...) construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise”.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, mantendo-se a fidelidade das falas, inclusive as perguntas improvisadas nos diálogos que emergiram espontaneamente. Isso porque não ficamos imobilizados pelo guia elaborado antecipadamente, permitindo que os diálogos fluíssem, por vezes extrapolando o roteiro.

Não delimitamos um tempo para as entrevistas. Antes de iniciá-las, apresentávamos as perguntas para os docentes, informando claramente os objetivos e deixando-os livres para responder ou não. Por unanimidade, consideraram as perguntas pertinentes, chegando a declarar que foi um momento rico de reflexão. Alguns professores preferiram não ler antecipadamente as perguntas e responder à medida que

elas foram sendo feitas. Do mesmo modo que alguns foram mais objetivos, limitando-se a responder o essencial, outros foram mais prolixos e a entrevista mais prolongada. Embora nossa intenção fosse deixar livre o nosso interlocutor, de modo que pudesse colher as informações com maior profundidade, como expressam Poirrier e outros (1999, p.50): “é preciso deixar o entrevistado contar-se no seu próprio ritmo”, ao mesmo tempo tivemos o cuidado para que não houvesse desvio daquilo que se pretendia com a entrevista, ou seja, não deixar o entrevistado sair do campo da pesquisa. Assim o fizemos. O tempo dependia do ritmo do entrevistado, da sua capacidade de comunicação e até do entusiasmo que alguns demonstraram diante das perguntas. A duração de cada entrevista foi de, aproximadamente, entre quarenta minutos e uma hora.

As falas vêm prenhes de significações, de hipóteses explicativas do fenômeno observado. Como diz Becker (1993), não se pode separar o relato da interpretação e quem viveu o fenômeno por dentro não pode se eximir disso. As categorias previamente estabelecidas a partir das observações e o contato próximo com os sujeitos propiciado por essa metodologia trouxeram surpresas e colocaram-me em contato com a realidade do cotidiano dos cursos pesquisados e com os docentes que nele atuam. Isso justifica o motivo pelo qual foram preservados, na íntegra, os relatos das observações realizadas na sala de aula e registradas em diário de campo, bem como as falas dos atores que compõem as cenas dos cursos.

As entrevistas a *posteriori* da observação das aulas mantiveram uma intencionalidade, um significado. Como o corpo central do trabalho foi produzido em primeira instância a partir das observações, a fase das entrevistas reconstruiu as categorias trabalhadas e o desenvolvimento teórico, possibilitando um significativo crescimento na pesquisa. Como já foi dito, as perguntas estavam relacionadas com as categorias da observação, porque reconhecíamos a importância de uma reconsideração dos registros do diário de campo. Por isso, elas foram importantes na análise das configurações que realizamos, além de constituírem um instrumento na fase fundamental de validação. Outrossim, sem que significasse uma imposição, as entrevistas foram realizadas em outros ambientes, geralmente sugeridos pelos docentes, e, embora acontecessem na universidade, ocorreram em diferentes espaços cedidos para esta finalidade: sala de estudo; sala de coordenação; sala dos professores. Isso fez os

docentes sentiram-se mais à vontade para expressarem suas ideias, uma vez que estavam em outro ambiente que não o da sala de aula sob o olhar do investigador e, também, por já ter decorrido algum tempo desde a observação. Buscamos criar um clima que favorecesse aos docentes falarem livremente, e isso pode ser constatado nas informações que extrapolaram as perguntas apresentando novos exemplos, outras opiniões que integraram as análises teóricas com novos dados empíricos.

De outra parte, as questões da entrevista incidiram no reconhecimento das características de suas práticas por parte de alguns docentes, e nossa também, que parecem ter provocado algumas inquietações e indagações desde uma perspectiva didático-pedagógica, indicando uma possibilidade de melhoramento das práticas, na medida em que isso envolve um processo de reflexão e reconstrução crítica. É importante destacar que, dada a diversidade dos docentes, reiterou-se um núcleo de respostas a partir de vários campos de conhecimento. Alguns explicitaram detalhadamente com exemplos as formas de dar aulas; entretanto, predominantemente os depoimentos foram em referência ao ensino e ao saber de que precisam dar conta para a compreensão do campo disciplinar e seu papel de professor na condução desse processo.

4.3.3. Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foi sendo desenvolvida à medida que os mesmos iam sendo recolhidos, tendo em conta as questões de investigação. Todavia, de posse de todos os dados coletados, ficou mais clara a dimensão do desafio que eu tinha pela frente. O objetivo não era comprovar ou avaliar as aulas. Ao contrário, queria conhecer sua dinâmica, sua processualidade. À medida que lia os registros, buscava encontrar tópicos e elementos que iluminassem a análise. Assim, fui destacando aspectos que considerava significativos e fui sistematizando-os através do registro em algumas grelhas, buscando delinear algumas categorias, como expressam Bogdan & Biklen (1994, p. 50): “Estava-se a construir um quadro que ia ganhando forma à medida que iam sendo recolhidas e analisadas as partes”.

Paralelamente a esse exercício, recorríamos a estudos teóricos publicados realizados nesse ínterim e, aos poucos, fomos avançando. Diante da pluralidade e

diversidade de práticas, e considerando a singularidade dos sujeitos, optamos por não fazer um quadro comparativo; ao contrário, buscamos considerar as singularidades dos sujeitos e as especificidades de suas práticas. Como dizem Ezpeleta & Rockwell (1986), o trabalho teórico fornece as categorias necessárias para tornar de novo observáveis os índices preliminares e ampliar a visão.

De um lado, sabemos que a relação entre teoria e empiria é indispensável, visto que a teoria não se encontra nos dados recolhidos; portanto, não é suficiente apenas descrever o que se recolheu. É importante que os investigadores interroguem a empiria e produzam conhecimentos articulados. Assim, começamos com a análise dos fatos observados em sala de aula para definir as categorias e proposições teóricas, enquanto as construções explicativas e interpretativas foram sendo elaboradas no decurso da pesquisa, pela interação entre os quadros de referência conceituais disponíveis.

Por outro lado, isso permitiu apreender o movimento, as coreografias do ensino, possibilitando abrir um horizonte não limitado aos aspectos descritivos, mas implicou também num exercício de interpretação dialógica do aparente e do implícito. A sala de aula, para além do lugar do encontro, é o espaço/tempo em que os atores sociais docentes e estudantes constroem relações, suas histórias de vida pautadas pela busca do conhecimento, da formação profissional a partir de diferentes expectativas e perspectivas, sejam elas teórica e/ou metodológica, das competências que se espera obter na academia e também de projetos futuros.

A pretensão foi articular a observação com as estruturas visíveis definidas nos estudos de Oser & Baeriswyl (2001), com a análise teórica da prática pedagógica em situações de trabalho, ou seja, na relação pedagógica (Altet, 2000), além dos estudos de Anastasiou (2000); Garrison & Archer (2000); Postic (2004). Assim, a teoria deixou de ser vista como algo definido de forma acabada, transformando-se em um suporte dialógico para o vivido e o percebido. Isso é o que pode tornar possível dar outra dimensão ao trabalho de observação, ou seja, ir além da descrição sobre a realidade observada, estabelecendo um confronto permanente com a teoria no processo investigativo, visto que o objeto é síntese de relações.

A aula observada metaforicamente como coreografia de ensino possibilitou repensar seu espaço formal, do palco para outras esferas da vida social, como, por exemplo, o mundo acadêmico e sua demarcação territorial, o palco da docência. Assim concebida, a sala de aula é um espaço de relações que envolve poder, subjetividades, negociações, contradições, concepções, conhecimentos, culturas, interações face a face e, por meio das observações das aulas, possibilitou conhecer suas variações traduzidas nas rítmicas temporais, nos microrrituais. Essa teia de relações e tramas exigiu olhar a aula sob outra lente, dando a ela outra face, outra dinâmica, outro *status*. Nesse sentido, a coreografia de ensino se apresentou como uma via para compreender que a conexão entre o processo de ensino/aprendizagem não se reduz aos aspectos estritamente técnicos, instrumentais. É necessário perceber que as relações são tecidas juntamente com outras dimensões temporais, corporais, de comunicação verbal e não verbal que dão tessitura à aula propriamente dita.

Para apreender as estruturas visíveis, como se dá a dança didática entre o ensinar e o aprender na aula universitária, a escolha recaiu em analisar as *sequências didáticas*. Para tal, foi assumido o conceito de sequência didática de Postic (1988) citado por Altet (2000, p. 81), isto é “um encadeamento de atos pedagógicos e de interações entre o professor e seus alunos com vistas a alcançar uma determinada finalidade que se inscreve num processo conjunto”. O estudo de Antoni Zabala (1998) sobre a prática educativa, também, utiliza o conceito de sequências didáticas, de forma similar ao proposto por Postic, ou seja, unidades de sentido didático-pedagógico que se apresentam de maneira encadeada por ações e interações entre o docente e os estudantes, com vistas a alcançar a *performance* da aprendizagem.

Embora Oser & Baeriswyl (2001) não tenham considerado as sequências didáticas como unidade de análise em seu estudo sobre as coreografias de ensino, elas perpassam implícita e/ou explicitamente seu estudo sob a designação *filanning sequence*, confirmando a sua importância na análise da prática pedagógica. Eles reconhecem que qualquer dessas sequências é guiada por tarefas, aspectos situacionais, posturas, *éthos* cultural e, como não poderia deixar de ser, por elementos motivacionais e cognitivos. Para entendê-las, Oser & Baeriswyl (2001) afirmam ser necessário compreender a ligação dos elos, como grandes *nós*, além de se olhar para a expressiva

representação da construção das cenas, que são sucessivas e significativas, apresentadas em situações de ensino e aprendizagem, conjuntamente por docentes e estudantes.

Os registros do diário de campo e das entrevistas foram tratados a partir de orientações da literatura sobre a temática. Para tanto, foi feita uma leitura exaustiva desses documentos, buscando encontrar a lógica interna das situações, sem perder de vista a relação empiria/teoria. Assim, os dados do diário de campo e das entrevistas foram tratados de modo a permitir análises, com descrição e interpretação dos dados.

A observação possibilitou registrar as interações que ocorriam no cotidiano do curso, bem como alguns aspectos não verbais, como gestos, falas, eventos, mímicas, cumplicidade, dentre outros.

Nesta pesquisa, a entrevista foi utilizada como um meio complementar de obtenção de dados. Diante dos propósitos da investigação, e em consonância com os referenciais teórico-metodológicos, ou seja, entre o quadro de referência e o material empírico, optamos pela análise de conteúdo que, de acordo com Guerra (2006, p. 62),

(...) tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista em face de um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

As análises de conteúdo, assim como a escolha da perspectiva metodológica não se constituem em procedimentos neutros. Decorrem do enquadramento paradigmático e epistemológico escolhido pelo investigador. Nessa perspectiva, as primeiras entrevistas foram transcritas pela investigadora, que reproduziu integralmente o conteúdo da gravação, sem modificar frases, completar palavras, retirar repetições, ou corrigir erros. Seguiram-se escutas repetitivas e atentas acompanhadas da leitura do texto transcrito de cada entrevista, que permitiram maior familiarização com o material e, por conseguinte, sua interpretação e construção de significados. Essa atitude inicial acontecia de forma pouco sistematizada, num processo de ensaio e erro levado algumas vezes pelo interesse, motivação e desejo de avançar na pesquisa.

Esse exercício foi valioso para prosseguir com as demais entrevistas, além de favorecer a análise e, conseqüentemente, a saturação dos dados. Entretanto, sabíamos não ser suficiente, tratando-se de um trabalho de natureza científica, o que pode ser percebido na afirmação de Vala (1986, p. 112) de que “as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar”. À medida que avançávamos na literatura, retomávamos a leitura das entrevistas buscando identificar falas, passagens que apresentassem pistas para a análise das entrevistas.

Em relação aos aspectos linguísticos, tendo em vista tratar-se de uma análise de conteúdo com todo cuidado que requer um trabalho dessa natureza, tivemos o cuidado de preservar a linguagem falada; todavia, alguns vícios de linguagem (por exemplo, a repetição de né, tá, ok) que dificultavam a leitura das entrevistas foram excluídos sem o risco de perder a riqueza do conteúdo. Tampouco seccionamos as falas ou mudamos o sentido e as ideias dos entrevistados. A intenção era preservar e capturar a riqueza das visões e experiências relatadas.

Como já foi dito acima, a análise de conteúdo não se limita à descrição das situações, mas interpreta o sentido do que foi dito. Conforme Bardin (1997, p.15), o processo de análise qualitativa é:

(...) um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável (...) levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que, seleciona estes índices sem tratar exhaustivamente todo o conteúdo ou de elementos não significativos serem tidos em conta (...). As hipóteses inicialmente formuladas podem ser influenciadas no decorrer do procedimento, por aquilo que o analista compreende da significação da mensagem. Principalmente neste caso, torna-se necessário reler o material, alternar releituras e interpretações e desconfiar da evidência (...) funcionando por sucessivas aproximações.

Nesse processo, após ler e reler as transcrições buscando apreender e compreender os relatos, retomamos a leitura do diário de campo com o objetivo de fazer a triangulação entre os registros das aulas observadas, as entrevistas e o referencial teórico. Isso foi importante para confirmarmos a coerência entre as dimensões categoriais elencadas e organizadas na grelha de partida para as observações e, em

seguida, procederemos à análise de todo o processo; verificaremos se havia alguma lacuna e/ou necessidade de revisão das categorias para, se necessário, realizar os ajustes finais. Após a análise e o cruzamento dos dados obtidos, o passo seguinte foi verificar se os resultados respondiam às questões que suscitaram a investigação no sentido de estabelecer conclusões. Como propõe Altet (2000), pretendíamos fazer “uma investigação interpretativa que tenta compreender a realidade em sua globalidade”. Cabe ressaltar que, embora houvesse uma relação entre as categorias emergentes de observadas e as perguntas da entrevista, esta não ficou limitada apenas ao que foi observado. Ambos os instrumentos contêm informações que se interpenetram e se complementam.

Consideramos que, tão importantes quanto os procedimentos relativos à obtenção de dados, são os da sua análise e interpretação. A esse respeito, Polkinghorne (1995) e Dominicé (1988) destacam a pouca importância que a pesquisa qualitativa dispensa aos processos analíticos, priorizando as técnicas e instrumentos de recolha de dados. No que tange à análise das observações, cabe ressaltar que “o princípio da análise do comportamento em situação” se sobrepôs ao da análise do “comportamento em si mesmo”, o que levou a observação a desempenhar um papel central na montagem do dispositivo, como afirma Estrela (1990), sem, contudo deixar de reconhecer a importância das entrevistas.

Em síntese, podemos elencar algumas fases de análise desta investigação: a primeira foi a da seleção das categorias a partir das quais a análise de dados se desenvolveu; foram procuradas regularidades e possíveis dimensões que extrapolassem a do guião, buscando identificar aquelas que emergiram a *posteriori*. Na segunda fase, foram reagrupados os dados por quadro categorial, construindo-se algumas grelhas organizadoras. Essas grelhas ajudaram a identificar as falas quando da análise dos dados coletados nas observações e, ao lado de cada uma, foram feitas anotações que serviram de subsídios na análise das coreografias de ensino propriamente dita. Nesse caso, optamos por transcrever, no corpo do capítulo que analisa as coreografias das aulas, as falas dos entrevistados, em que mais uma vez entrelaçamos os dizeres dos entrevistados com os comentários e interpretação da investigadora, porém, mantendo a singularidade de cada um, mantendo a plenitude das ideias dos docentes pesquisados. Na terceira fase

de análise, continuamos recorrendo à leitura das entrevistas paralelamente com a leitura do diário de campo e com o referencial teórico, avançando assim com a escrita interpretativa e conclusiva.

4.4. CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E SUJEITOS ENVOLVIDOS NO ESTUDO

O campo empírico desta pesquisa teve como lócus uma universidade privada confessional/comunitária no Brasil. A universidade, como uma instituição social e complexa, já foi acima objeto da respectiva caracterização.

Para realizar a pesquisa, contamos com a colaboração de oito professores que, a convite da pesquisadora, e após conhecerem os objetivos da pesquisa, aceitaram participar com a garantia do anonimato. A princípio, tínhamos em mente que teríamos dificuldades de encontrar professores que aceitassem a presença de um investigador em sua sala, observando suas aulas, pois o ensino superior tem sido considerado “uma caixa preta” de difícil acesso e penetração. No nosso caso, buscamos professores que já conhecíamos e que correspondessem aos critérios previamente estabelecidos, a saber: variedade de tempo de exercício no magistério superior (menos de cinco anos e mais de dez anos); idade (mais jovens e mais velhos); serem professores de disciplinas de natureza distinta. Coincidentemente, contamos com docentes dos gêneros masculino e feminino, exceto no curso de Informática. Embora a presença feminina esteja se verificando cada vez mais no espaço acadêmico e em cursos em que antes eram prevalecentes os homens, como é o caso do curso de Direito (mas que já conta com um número expressivo de mulheres), é ainda perceptível o predomínio masculino em turmas das áreas de ciências exatas e das tecnologias, nesse caso no curso de Informática, o que pode explicar a participação de dois professores do sexo masculino. A mesma explicação se estende aos cursos de Enfermagem e Pedagogia, onde a presença das mulheres sempre foi prevalecente, mas que vem mudando, pelo menos no que se refere ao quadro docente nessa instituição pesquisada.

Dos oito professores participantes da pesquisa, dois pertenciam a cada curso pesquisado, a saber: Direito, Enfermagem, Pedagogia e Informática. Felizmente, não

tivemos resistência dos professores contatados, mas aconteceu de uma professora do Curso de Enfermagem sugerir uma colega por considerar que ela poderia contribuir melhor, por trabalhar uma disciplina prática no Laboratório. Como já foi dito anteriormente, tratando-se de uma pesquisa qualitativa em que interessa antes de tudo a qualidade e profundidade do estudo e menos a quantidade, consideramos que esses estudos de casos múltiplos podem ser adequados.

Do total de docentes, três sujeitos encontram-se na faixa etária entre 30 e 35 anos de vida; dois entre 40 e 50 anos; três entre 60 e 70 anos. Com relação à titulação, todos os docentes possuem especialização *lato sensu*; do total desses oito docentes, seis possuem pós-graduação *stricto sensu* – mestrado – e dois docentes tem doutorado, ambos do curso de pedagogia, o que denota uma preocupação com sua formação continuada. Cabe ressaltar que, do total de mestres, dois encontram-se em fase de conclusão de doutoramento. Chama a nossa atenção que os docentes com maior titulação sejam os mais jovens e com menos tempo no magistério superior, enquanto os mais antigos na instituição têm em média mais de dez anos de conclusão do mestrado. Com relação à formação acadêmica, constatamos que a maioria desenvolveu sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura. Entretanto cinco docentes fizeram também especialização na área de Metodologia do Ensino Superior, o que indica o interesse pelo conhecimento pedagógico. Quanto à participação em cursos de atualização pedagógica, quatro responderam ter participado de algum nos dois últimos anos, e apenas um dos que têm doutorado informou participar de congressos. A ausência em eventos científicos e em cursos de atualização pedagógica denota pouco investimento na carreira acadêmica e suscita questionamentos acerca dos conhecimentos que estão sendo contemplados nas aulas.

No que concerne à experiência profissional no exercício do magistério, dos docentes pesquisados, seis professores atuaram anteriormente no ensino médio, e um deles atuou também no ensino fundamental. Alguns revelaram na entrevista que a experiência na educação básica favoreceu o seu desempenho na docência universitária, representando um diferencial em relação aos colegas que não tiveram essa oportunidade/vivência. Do total de oito docentes, um informou ter lecionado antes de sua entrada no ensino superior, mas não o nível de atuação. Somente um docente do

curso de Pedagogia informou ter experiência com o ensino fundamental, o que é natural tratando-se de um curso destinado à formação de professores para as séries iniciais.

No que diz respeito à vinculação dos docentes à instituição pesquisada, identificamos o seguinte quadro: três docentes têm de 0 a 5 anos; dois, de 10 a 15 anos; um docente, de 20 a 25 anos, e dois, de 30 a 40 anos. Temos aqui docentes em diferentes estágios de sua carreira: três nos anos iniciais (1 a 5 anos); dois nos anos intermediários (10 a 15 anos) e três nos anos finais (mais de 20 anos). Os dados indicam que a predominância é de professores com mais tempo na instituição. Decerto que os vínculos duradouros favorecem a consolidação das relações acadêmico-pedagógicas, indicando ser esse um diferencial com outras instituições de ensino superior privado. Cabe ressaltar que, no decorrer da pesquisa, constatamos algumas mudanças com a criação de um “programa de demissão voluntária”, apresentado pela instituição à comunidade acadêmica como uma alternativa de ajustar as finanças e enfrentar os tempos difíceis pelos quais passa essa universidade. Essas mudanças provocaram uma instabilidade nos docentes e, conseqüentemente, as tensões refletiram na sala de aula.

Quanto ao regime de trabalho, por ser uma universidade privada, é o de professor horista, favorecendo a vinculação desses professores com outras instituições de ensino e com atividades profissionais paralelas ao magistério, conforme informações dadas: do total de oito professores participantes, cinco exercem atividades paralelas ao magistério superior e três têm o magistério como única profissão. Ainda assim, dois deles trabalham em outras instituições de ensino superior e apenas um (aposentado de uma universidade pública), trabalha apenas nesta instituição, mesmo assim, acumulando a função da docência com outra administrativa. Esses fatos denotam a instabilidade e as condições precárias de trabalho e salarial existentes no ensino superior privado no Brasil, que desestimulam e dificultam, por exemplo, o desenvolvimento da pesquisa, grande lacuna identificada em instituições privadas.

Finalizando, por ser uma instituição privada, não havia exigência de concurso público para ser contratado, o que só tem acontecido nos últimos anos. No caso dos nossos informantes, quatro passaram por concurso (seleção interna realizada pelos Departamentos); dois registraram a opção “outro” sem especificar qual, declararam

informalmente que o acesso se deu por convite, fato este assumido apenas por um docente. O quadro a seguir sintetiza a caracterização dos sujeitos. Vejamos:

Quadro 1 - Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

Identificação ¹	Idade	Sexo	Curso (em que atua)	Formação Acadêmica	Titulação (área)	Tempo no Magistério Superior	Experiência docente/níveis de ensino
Lucas	30 anos	M	Direito	Bel em Direito	Mestrado em Direito	5 anos	Sim (não informa)
Betânia	61 anos	F	Direito	Bel em Direito e Psicologia	Mestrado em Direito /Esp. em MDES ¹	23 anos	Ensino Médio
Augusto	46 anos	M	Enfermagem	Teologia e Filosofia	Esp. em MDES Mestrado em Teologia	15 anos	Ensino Fundamental e Médio
Verônica	31 anos	F	Enfermagem	Ciências Biológicas	Esp. em Citogenética	2 anos	Ensino Médio
Sandra	40 anos	F	Pedagogia	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em educação	4 anos	Ensino Fundamental
Fábia	64 anos	F	Pedagogia	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação	37 anos	Ensino Médio
Hugo	65 anos	M	Informática	Licenciatura Matemática	Esp. em MDES	41 anos	Ensino Médio
Eric	35 anos	M	Informática	Bel. Ciências da Computação	Esp. e Mestrado em Ciências da Computação (doutorando)	35 anos	

Fonte: Questionário de Identificação

No capítulo que se segue apresentaremos uma análise das coreografias de ensino encenadas pelos atores sociais participantes da investigação, enfatizando os elementos que constituem e dão tessitura à aula universitária. É um caminho que começa a dar visibilidade às coreografias de ensino a partir da descrição e análise do modo como os docentes universitários produzem suas práticas na sala de aula. As formas de abordar os assuntos, os recursos didáticos utilizados, os rituais, as temporalidades, os movimentos gestuais, as interações pedagógicas, os elementos constitutivos das *estruturas visíveis* são todos fatores que nos permitem examinar, sob outros aspectos, a aula universitária.

CAPITULO V
COREOGRAFIAS DE ENSINO: A DANÇA DIDÁTICA
ENTRE ENSINAR E APRENDER

A ciência deve aprender com a arte a sua liberdade
desestruturante.

(Hugo Zemermann, *Horizontes de la razón*)

Neste capítulo buscamos descrever e analisar como os docentes universitários, sujeitos da pesquisa, coreografam suas aulas, ou seja, como metaforicamente realizam a dança didática configurada no feixe das relações entre o ensinar e o aprender – *as coreografias de ensino*. As suas formulações/fundamentações sobre a aula e a interpretação da sua coreografia na sala de aula são também analisadas.

Organizamos o texto retomando a discussão anteriormente apresentada sobre as *coreografias de ensino*, expressão essa cunhada por Oser & Baeriswyl (2001), e suas implicações/contribuições conceituais para a análise das *estruturas visíveis* que usamos para desenvolver nosso estudo sobre a aula universitária.

Em seguida, apresentamos cada Curso, caracterizamos o cenário da sala de aula, elementos considerados importantes para o enfoque que será dado na descrição das coreografias e sequências didáticas no decorrer das aulas. Nessa cadência, apresentamos os dois atores/professores do curso participantes da pesquisa.

**5.1. DE CADA CURSO E DAS COREOGRAFIAS ENCENADAS PELOS
DOCENTES**

Ao caracterizar a sala de aula, procedemos a sua análise a partir de categorias que emergiram dos dados de observação e dos diálogos com os professores

universitários. Não houve a definição de categorias *a priori* em respeito às singularidades das ações humanas no espaço/tempo da sala de aula. O tópico que trata da *aula coreografada* permite a visualização da coreografia, atrelada às *sequências didáticas* e interligadas por *ações e interações pedagógicas* numa rítmica que envolve ainda *temporalidades, performatividade de gestos*, relações face a face entre *docentes e estudantes*, e tensões. As vozes dos professores atravessam as análises apresentadas para compor um diálogo entre as suas formulações acerca da aula, as suas *performances* e, ainda, com os fundamentos implícitos nas práticas vivenciadas na aula. Finalizando, apresentamos uma síntese das coreografias constatadas em cada curso, identificando elementos que caracterizam a coreografia de cada professor e aqueles aspectos em que elas se aproximam ou se distanciam.

Conhecer as *estruturas visíveis* do ensino, encenadas pelos docentes participantes da pesquisa na aula universitária, auxiliou nosso entendimento de como elas são construídas nos diferentes domínios – cognitivo e afetivo – envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem. Para Oser & Baeriswyl (2001), as *estruturas visíveis* são dependentes de situações e variam de acordo com a experiência e personalidade do docente, seu estilo pessoal. Isso oportunizou identificar o estilo dominante de ensino adotado pelos atores sociais participantes da pesquisa, assim como as relações interativas entre docentes e estudantes.

Analisar as *estruturas visíveis* exige situar a aula numa perspectiva que se configura como um microssistema que comporta uma espacialidade, uma organização social, relações interativas, formas de gestão do tempo e de recursos didáticos, entre outros elementos, que estão estreitamente integrados nesse sistema acadêmico-pedagógico. Sendo assim, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação dos elementos que nela intervém. (Zabala, 1998).

Assim, por *estruturas visíveis* estamos entendendo, a partir do conceito de Oser & Baeriswyl (2001), os métodos utilizados pelo docente, as formas sociais visíveis nas relações, os estilos de ensino, os estilos de aprendizagem, os ritmos e temporalidades, os modos de interação e comunicação pedagógica, os contextos, as representações e as formas de controle, entre outros elementos constitutivos da docência. Tais estruturas

incorporam ainda a parte livre da coreografia – a flexibilidade, as trocas, as interações – a parte que está continuamente sendo readaptada pelos e para os estudantes; representam a estrutura livremente escolhida pelo professor, em que as decisões são tomadas e as ações podem ser realizadas, corrigidas, avaliadas, no processo de ensinar e aprender, no contexto e no tempo real da aula.

Para Oser & Baeriswyl (2001), os professores têm a liberdade de estruturar seu ensino, escolher a forma como vão trabalhar em sala de aula; todavia, o professor não pode perder de vista seu objetivo que é possibilitar a aprendizagem do estudante, ou seja, sua liberdade de ensinar é condicionada à aprendizagem do estudante. Partindo dessa compreensão, eles levantaram a hipótese de que todas as sequências de aprendizagem são baseadas na conexão entre a liberdade de ensino e a rigidez dos passos indispensáveis à *performance* da aprendizagem.

Consideram que, em alguns aspectos, o professor pode ser comparado a um especialista em uma sala de emergência, uma vez que reage constantemente a eventos imediatos em sala de aula, embora possua um planejamento básico que estrutura os componentes mais importantes da lição. Para esses autores, a intervenção de emergência inclui as necessidades individuais dos estudantes, a organização do material, o atendimento especial aos estudantes com ritmos mais lentos e com dificuldades de avançar nos estudos. Em síntese, o professor precisa, a longo prazo, seguir um planejamento de ensino e, ainda (re)agir, imediatamente aos diversos eventos que ocorrem na sala de aula.

A esse respeito Perrenoud (1997, p. 21) expressa que “uma boa parte dos atos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada”. Nesse sentido, eles transitam entre as decisões de oportunidade e rotinas, entre razão e sensibilidade, improvisação e regularidade em relação ao curso da aula.

Geralmente uma das alternativas a que os professores recorrem para mediar essas questões são as estratégias, isto é, meios como: o uso de metodologias que motivem a participação do estudante, uso de recursos tecnológicos ou até mesmo um texto cênico que desperte a curiosidade deles, de modo que contribuam para mantê-los

ligados na aula e de modo que auxiliem seus processos interiores de mudança, isto é, sua aprendizagem.

Ao relacionar o processo de ensino à aprendizagem à coreografia, foi possível perceber que os docentes fazem-nos acreditar continuamente que têm mais implicação pessoal nas *estruturas visíveis*, ou seja, naquilo que é passível de ser representado, encenado através da comunicação verbal ou de gestos, olhares, do que nas estruturas *não visíveis* (processos interiores de aprendizagem). Em parte, isso pode ocorrer porque aquilo que é visível pode ser avaliado, (re) ajustado, reapresentado. O mesmo não pode acontecer com as estruturas internas de aprendizagem dos estudantes que são muito mais complexos e difíceis de apreensão pelo professor.

Ronca (1996), em sua publicação sobre “A Aula operatória”, apresenta discussão semelhante a que vem sendo feita por Oser & Baeriswyl (2001) quando afirma que o professor, antes de pensar sobre o ensino, deveria perguntar o que se passava na cabeça dos estudantes enquanto expõe suas aulas. Diferentemente destes autores, Becker (1993, p.28) quer saber “o que o professor pensa ser o conhecimento quando ensina conhecimento”, bem como sobre “as relações existentes entre esta sua concepção epistemológica e sua prática pedagógica”.

Para apreender as estruturas visíveis, como se dá a dança didática entre o ensinar e o aprender na aula universitária, a escolha recaiu em analisar as *sequências didáticas*. Para tal foi assumido o conceito de sequências didáticas de Postic (1988) já explicitado e o estudo de Zabala (1998) sobre a prática educativa, em que analisa as unidades de sentido didático-pedagógico que se apresentam de maneira encadeada por ações e interações entre o docente e os estudantes, com vistas a alcançar a *performance* da aprendizagem.

Embora Oser & Baeriswyl (2001) não tenham considerado as sequências didáticas como dimensão/categoria de análise, elas perpassam todo o seu estudo sobre as coreografias de ensino, sob a designação *filaming sequence*, confirmando a sua importância na construção da prática pedagógica. Eles reconhecem que qualquer dessas sequências é guiada por tarefas, aspectos situacionais, um *éthos* cultural e, como não poderia deixar de ser, por elementos motivacionais e cognitivos. Para entendê-las, Oser

& Baeriswyl (2001) afirmam ser necessário compreender a ligação dos elos, como grandes *nós*, além de se olhar para a expressiva representação da construção das cenas, que são sucessivas e significativas, apresentadas em situações de ensino e aprendizagem, conjuntamente por docentes e estudantes.

As sequências didáticas nos permitiram reconhecer de forma integrada os variados modos de ação (atividades, exposição, debates, leituras, exercícios na sala, etc.), os modos de comunicação e as interações pedagógicas (na forma de organização social dos trabalhos – individual, dupla, em grupo – realizados) que se estabelecem na dinâmica das aulas, tecidas pela maneira como os docentes produzem suas práticas. Isso requer um *script*, que serve de orientação e uma cadeia de ações afins, composta por elementos necessários à sua encenação e, posteriormente, a uma avaliação. Oser & Baeriswyl (2001) resumem assim a cadeia de ações presentes nas sequências didáticas: planejamento; desempenho de ações nos respectivos contextos; construção de significado para a atividade; e *feedback formativo*. Cabe destacar que a aula universitária não pode ser pensada e encenada sem os nexos que a constituem.

Na aula universitária, os processos interativos e comunicativos – ações dos atores sociais, suas dinâmicas, alternância, sequências, episódios e variações próprios da sala de aula – fornecem os referenciais da dança didática entre o ensinar e o aprender. A interação pedagógica, como afirma Altet (2000), é um indicador de que o ensino é uma prática relacional em que a transmissão ou a apropriação do saber se fazem na e pela relação pedagógica estabelecida entre os atores sociais, docente e estudantes. Essa via, apontada pela autora, está centrada principalmente na comunicação verbal entre os atores sociais.

Neste capítulo, além das estruturas visíveis das coreografias de ensino serão considerados também os níveis de descrição e análise apreendidos pelos instrumentos propostos por Altet (2000): i) nível dos processos interativos observáveis (os modos de ação e comunicação); ii) nível dos processos mediadores subjacentes (os modos cognitivos e os modos de adaptação); iii) nível dos processos situacionais (os cenários e as decisões interativas).

Desses níveis foram tomados para este estudo, principalmente, os *modos de ação pedagógica* (funções didáticas) e as *relações interativas/comunicativas e os processos situacionais* que serão descritos e analisados nas coreografias das aulas de cada docente participante da pesquisa.

Com estes autores, aqui citados, encontramos uma via para compreender, nas estruturas visíveis, as dimensões das coreografias de ensino para, dessa forma, descrevê-las e interpretá-las. As gestualidades e/ou performatividade do gesto docente foram incorporadas na análise como categorias, geradas a partir do trabalho de campo, pois acreditamos que captam a comunicação não verbal expressa através da linguagem corporal. Para fundamentá-las, os estudos de Pereira (2010) sobre a dimensão performativa dos gestos na prática docente foram bastante oportunos. Esse horizonte analítico alarga a compreensão dos modos de ação e comunicação pedagógica para além das categorias tratadas por Altet (2000) e Oser & Baeriswyl (2001).

Do mesmo modo, o tempo foi tomado como elemento constitutivo significativo da aula e do processo de ensino aprendizagem. Nas considerações de Teixeira (1998), a concepção, as formas de determinação e as pautas rítmico-temporais que circunscrevem as vivências dos docentes estão vinculadas às estruturas e ordenamentos temporais vigentes no macrossistema social, embora ocorram interstícios e a relativa indeterminação sócio-histórica. Essa dimensão será analisada conjuntamente com as demais citadas. Estudos⁹ sobre a aula confirmam sua íntima relação com o tempo, não apenas o tempo da aula, mas também o da organização escolar como um todo.

A matriz conceitual de análise assim construída permitiu, ainda, conhecer um território acadêmico entremeado por tensões e dificuldades, próprias do processo de ensinar e aprender, problematizando e articulando o que se expressará no desenrolar desta tese. É uma mediação que permite trazer à superfície o lado não iluminado da *aula universitária*, pouco explorado nas pesquisas acadêmicas referentes a essa temática, conforme veremos nas seções que seguem.

⁹ A esse respeito ver estudos de Ferreira et al (2006); Gauthier (2004); Richardson (1997); Puentes e Aquino (2008).

Nesse sentido, coube examinar a aula para além das *estruturas visíveis*, ou seja, considerar também, os aspectos subjetivos, ou seja, as diversas significações que o docente imprime a seu trabalho, suas concepções e interpretações sobre a sua prática pedagógica e, também, os aspectos materiais, as condições de trabalho, os sujeitos e suas relações (textos e contextos) suas dimensões estruturais (de longa duração) e cotidianas (do dia a dia). Assim, contemplaremos não só as aulas observadas, mas também o que os docentes dizem sobre elas nas entrevistas.

Esse é um caminho que começa a dar visibilidade às coreografias de ensino a partir da descrição e análise do modo como os docentes universitários produzem suas práticas na sala de aula: as formas de abordar os assuntos, os recursos didáticos utilizados, os rituais, as temporalidades, os movimentos gestuais, as interações pedagógicas, os elementos constitutivos das *estruturas visíveis* permitem-nos examinar, sob outros aspectos, a aula universitária. Este estudo possibilitou, ainda, compreender e identificar as diversas práticas pedagógicas, a maneira como essas práticas são criadas e reinventadas, a partir dos discursos e contextos próprios à especificidade de cada formação profissional.

Assim, fizemos a opção de tentar deslindar, nas estruturas visíveis, as coreografias de ensino encenadas pelos docentes, analisados a partir dos cursos observados, quais sejam: Direito, Enfermagem, Pedagogia e Informática. Com a permissão e colaboração dos professores, realizamos as observações em sala de aula, com o objetivo de conhecer como eles engendram/produzem ou, metaforicamente falando, como eles coreografam suas aulas em situações de ensino e aprendizagem. Com eles convivemos e travamos alguns diálogos através de entrevista para conhecer seu modo de pensar sobre sua prática. A partir de agora apresentamos o que foi observado, descrevendo as *coreografias das aulas* e entrecruzando-as com as falas dos professores.

5.2. O CURSO DE DIREITO: A COREOGRAFIA DA AULA MAGISTRAL

O CURSO – O curso de Direito é ofertado nesta Instituição privada comunitária/confessional nos turnos diurno e noturno e destina-se à formação de bacharéis em Direito. Em consonância com as exigências das políticas do ensino superior, a concepção do ensino jurídico, hoje dominante, indica a necessidade de combinar, equilibradamente, capacitação técnica e responsabilidade ética. Essa visão paradigmática, por sua vez, decorre de uma revisão do próprio conceito de Direito – agora libertado de suas raízes positivistas –, que se projeta na Portaria 1886/94 do MEC, e suas exigências de atendimento a um modelo de profissional apto a lidar com o processo de conhecimento e aplicação das normas jurídicas, como discussão relevante da vida social e política.¹⁰

Procurando atender a tal modelo, aquela Faculdade de Direito buscou, desde os momentos iniciais de vigência das novas diretrizes ministeriais, proceder a ajustamentos no seu currículo, enfatizando o estudo crítico-fundamental, mediante disciplinas como Introdução à Filosofia, Filosofia do Direito, Introdução à Sociologia, Sociologia Jurídica, Ciência Política, Ética Geral e Profissional, Iniciação à Pesquisa em Direito, que, juntamente com outras, como Teologia e Introdução ao Estudo do Direito, compõem a primeira etapa de estudos, cumprida nos primeiros semestres da nova periodização curricular. Além disso, cuidou-se de introduzir, no núcleo profissionalizante do currículo, o estudo dos chamados “novos direitos”, através de disciplinas, como Direito Ambiental, Direito da Criança e do Adolescente, Direito do Consumidor, entre outras.

É o curso mais concorrido no processo de seleção nesta universidade. Uma das razões é o reconhecimento e respeito da sociedade local pela tradição de seu corpo docente, dado que alguns de seus membros já ocuparam e ocupam lugar de destaque no cenário nacional, no que diz respeito ao exercício de altos cargos no Poder Judiciário (Ministério), como também pelas suas publicações na área do Direito. O curso atualmente funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Para o turno diurno a duração é de cinco anos com aulas de segunda a sexta-feira. A duração do

¹⁰ Fonte: Documento – Súmula do curso de Direito, 2011.

noturno é de seis anos, com aulas de segunda a sexta feira (à noite) e sábado pela manhã, para cumprir a carga horária exigida pela LDB.

O CENÁRIO – As observações foram feitas em duas salas localizadas em um dos seus *Campi* em que funciona o curso de Direito. Uma delas é mais convencional, situada no prédio principal, cuja arquitetura lembra as escolas mais antigas. A capacidade física da sala é pequena para atender ao número de estudantes (56), prejudicando a locomoção. O professor fica limitado ao pequeno espaço entre sua mesa e a carteira dos estudantes, enfileiradas uma atrás da outra. A sala dispõe, na frente, de um quadro branco, uma mesa e uma cadeira do professor. A iluminação artificial propicia ao ambiente a luminosidade necessária à sala de aula. A refrigeração/ventilação se dá através de dois aparelhos de ar condicionado ou de quatro ventiladores no teto.

A outra sala, ao contrário desta, é ampla, com capacidade para 60 estudantes, bem iluminada e com boa ventilação, com ar condicionado e ventiladores instalados no teto. Localizada em um anexo do prédio principal, apresenta salas mais modernas, construídas para atender à demanda das turmas numerosas deste curso. Com paredes laterais pintadas de branco e a parede da frente de tijolinhos pintados de bege, exibe um quadro branco (de aproximadamente dois metros), um tablado (que destoa da modernidade da sala) e dispõe de uma mesa e uma cadeira do professor. As carteiras são organizadas em fileiras, uma atrás da outra. A maioria dos estudantes prefere sentar nas últimas filas, ficando a primeira fila com poucos estudantes geralmente aqueles que participam mais das aulas; as cadeiras do meio são ocupadas pelos estudantes que chegam atrasados.

ATORES SOCIAIS - Os professores selecionados foram Lucas e Betânia.¹¹ Dois sujeitos, duas histórias, fazeres e viveres inscritos em trajetórias profissionais distintas. Vindos de formação acadêmica semelhante, bacharelado em Direito, eles se tornaram professores de modos distintos, visto suas diversas origens sociais e familiares, concepções sobre a docência universitária, sobre as aulas, sobre o ensino e a aprendizagem. Suas narrativas e coreografias de ensino permitem compreender um

¹¹ O nome dos professores é fictício para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

conjunto de disposições, a partir das quais eles enfrentam o cotidiano da sala de aula, revelando seus olhares sobre a docência, sobre a aula universitária.

Ao tratar das coreografias que serão apresentadas nesta seção, pretendemos descrever a aula como ela é, como foi observada, com suas dinâmicas e modos de interações entre os atores sociais docentes e estudantes, visíveis nas atividades pedagógicas habituais, contextualizadas no dia a dia da aula universitária. Por certo que a riqueza da dinâmica das aulas observadas não pode ser contida em um trabalho acadêmico, pela natureza densa e processual, imprevisível – muitas vezes –, que demandaria de nós escrever um trabalho com inúmeras páginas e, provavelmente, ainda assim, não a alcançaríamos em toda a sua grandeza.

Com os dados de observação serão confrontados os dados obtidos por entrevista. Nas seções que seguem apresentamos a análise das aulas dos professores Lucas e Betânia.

5.2.1. Professor Lucas: “Não quero repetir o que criticava em meus professores”

É um jovem professor de 30 anos, casado, Bacharel em Direito, com Mestrado nessa mesma área; fez também um curso de Oratória e Técnicas de Ensino. Afirma ter escolhido a docência por vocação e mostra-se bastante entusiasmado com as contribuições que pensa poder oferecer aos estudantes no exercício do magistério. Acredita que sua idade o aproxima ainda mais dos estudantes e a convivência entre as gerações se apresenta como um elemento positivo. A turma é formada predominantemente de estudantes jovens adultos e de poucos adultos com idade que aparentemente ultrapassa os trinta e cinco anos de idade e que se dividem entre os estudos e o trabalho, de acordo informação do professor. Há cinco anos é professor nesta universidade privada (confessional), ministrando aulas nos turnos matutino e noturno e, ao contrário dos outros colegas participantes desta pesquisa, teve acesso a essa instituição através de concurso. Além de dar aulas nesta universidade, é também professor em outra faculdade privada. Acumula com a docência a função de Analista Judiciário.

A(s) aula (s) encenada(s) por Lucas remete(m)-nos à representação da coreografia de ensino descrita através das sequências didáticas em que é possível enxergar a dinâmica da aula acontecendo, com seus movimentos, estilo de ensino do professor, gesto, corporeidade, rítmica temporal, interações comunicativas imbricadas nas relações sociais entre docentes e estudantes na aula universitária. Em uma sala de aula convencional, organizada com cadeiras enfileiradas, que comporta uma turma numerosa (aproximadamente 55 estudantes), composta de jovens adultos e adultos, no primeiro horário do turno matutino (7:00h), lá estão os estudantes e o professor para mais uma aula.

Para compreender melhor a forma como Lucas coreografa suas aulas analisamos, com base no conceito de *estruturas visíveis* de Oser & Baeriswyl (2001), os modos de ação e interações, falas, gestualidades e temporalidade. Tomar-se-á a sequência didática de uma das aulas, observada e registrada:

1. 07h30m (P¹²) - Prof. Lucas entra apressadamente na sala, coloca a caderneta na mesa e começa a escrever o assunto no quadro, enquanto os alunos da turma que o aguardavam vão se acomodando em seus lugares. A conversa animada vai diminuindo. Os estudantes abrem o caderno de anotações e se preparam para mais uma aula. Lucas, em silêncio, escreve o assunto no quadro: 1. Estado; Elemento do Estado; Origem. 2. Correntes; 2.1 Corrente contratualista. 2.2 Corrente Naturalista. Em seguida volta-se para a classe.
2. (P) - Lucas cumprimenta a turma e diz: “Vamos lá pessoal, na última aula falamos mesmo sobre o quê? Ah! Sobre as Correntes Contratualistas... Hoje vamos falar sobre o Estado, este assunto se estenderá ao longo da unidade”.
3. 07h35m (P) - Lucas pergunta – O Estado sempre existiu?
4. (E) - Estudantes respondem em coro – Não!
5. (P) - Lucas: quando ele começa a existir?
6. (E) - Estudantes vão respondendo com base em seus conhecimentos do senso comum.
7. (P) - Durante a exposição apresenta uma expressão de alegria e disposição ao falar. Sempre na frente da sala, movimenta-se de um lado para o outro entre sua mesa e as cadeiras dos estudantes, de vez em quando para, preferencialmente, do lado direito da sala. A sala é pequena para o número de estudantes (em média 56) e dificulta sua movimentação nesse espaço. Gesticula com uma mão enquanto a outra segura o *pilot*, para registrar aleatoriamente no quadro o nome de algum estudioso; datas; palavras

¹² (P) Refere-se ao professor; (E) ao estudante.

chave etc. Fala apressadamente, oferece poucas oportunidades de participação dos estudantes a não ser para fazer perguntas, geralmente fechadas. Mesmo assim, é interrompido de vez em quando por alguns deles.

8. 07h55m (P) - Lucas diz: Até aqui, alguma dúvida? (E) Estudantes permanecem em silêncio.

9. (P) - Lucas prossegue com a exposição, falando num ritmo apressado, movimentando-se da direita para a esquerda ou vice-versa. De vez em quando, pergunta, mas não espera resposta; às vezes algum estudante arrisca uma resposta, enquanto outros ficam em silêncio e, assim, a aula vai prosseguindo. Continua a exposição sem dar espaço a discussão e/ou intervenção, pois, quando isso ocorre, os estudantes aproveitam para participar. Nesses momentos, o professor encontra um jeito de prosseguir a exposição demonstrando ansiedade para concluir o assunto.

10. 08h00m (P) - Lucas pergunta: O que é o Estado? Não espera resposta e continua explicando.

11. (E 1) - Estudante faz intervenção para dar um exemplo,

12. (P) - Lucas diz: Perfeito, é isso mesmo.

13. (E2) - Estudante faz um comentário relacionado ao assunto;

14 (P) - Lucas diz: Boa contribuição, você parece que está acompanhando bem, mas como ia dizendo (...) em seguida, outro estudante manifesta vontade de participar, levantando a mão, Lucas parece não perceber e o estudante desiste.

15. 08h12m (P) - Lucas pergunta: “O que é povo? E população”? Não espera resposta, ele mesmo responde falando apressadamente, com entusiasmo e uma fisionomia alegre: População é diferente de Povo. POVO é um grupo de pessoas com regime jurídico e político e tem características próprias como, por exemplo, o povo árabe, o povo judeu. POPULAÇÃO – é um elemento quantitativo, demográfico. Conjunto de pessoas que se encontra em território num determinado momento inclusive no exterior. Por exemplo, quem estiver no exterior não pode ser incluído no Censo brasileiro. Em seguida pergunta: “Quem se dispõe a dar outro exemplo?” Dá exemplos do cotidiano para o aluno entender melhor, às vezes graceja, provoca risos na turma, narrando algum episódio e pede para eles expressarem sua compreensão através de outros exemplos.

16. 8h:20m (P) - Lucas vai diminuindo o ritmo da exposição falando mais lentamente e se aproximando de sua mesa. (O horário previsto para encerrar a aula é 8:15h)

17. (E) - Um estudante faz uma pergunta.

18. (P) - Lucas percebe, mas continua a exposição e, em seguida, responde à pergunta do estudante objetivamente e diz: “Como nosso tempo de aula é curto, a aula terminou; continuamos com o assunto na próxima aula”.

19 (E) - Estudante sentado na última fila comenta com o colega: “Claro, ele chega sempre atrasado”.

20. 08h25m (P) - Lucas dirige-se até sua mesa e senta-se. Alguns estudantes começam a deixar a sala, outros se aproximam da mesa do professor para saber se vai ser feita a chamada. (*Diário de Campo, Professor Lucas, Curso de Direito, Disciplina: Ciência Política, maio/2009*).

A coreografia registrada nos mostra a maneira como, na aula de Lucas, através de sequências didáticas interligadas em uma rítmica temporal, com modos de comunicação e relações interativas entre docentes e estudantes, se configura a dança didática entre o ensinar e o aprender. Analisando esta aula na perspectiva conceitual das *estruturas visíveis* cunhadas por Oser & Baeriswyl (2001), é possível perceber que elas estão ligadas em uma sequência, em cadeia, de modo que cada elo desta cadeia tem uma função de articulação.

Estruturas visíveis: ações e interações pedagógicas

O professor Lucas inicia a aula com uma pergunta sobre o tema para, em seguida, começar a exposição de forma clara e objetiva e, assim, prosseguir até o final da aula, predominando a *função didática transmissão-informação do conteúdo* (Altet, 2000). Esse *modo de ação pedagógica* fica bastante evidente nas sequências de (S¹³ 7 a 18), em que: produz a informação, define termos e conceitos, dá exemplos; faz perguntas fechadas; controla, aceita as respostas dos estudantes, combina as informações anteriores, enquanto os estudantes escutam, fazem anotações; vez por outra reagem, respondendo ou até mesmo perguntando.

O modo de comunicação por ele adotado é sempre o discursivo, com a presença pontual das funções didáticas de *estimulação e regulação*, como pode ser visto nas sequências (S 2, 12 e 14) quando, por exemplo, diz: “Boa contribuição, você parece que está acompanhando bem” ou, ainda, em outros momentos em que graceja, dá exemplos que provocam risos na turma, aceita suas colocações. É um professor que demonstra preocupação com o plano intelectual, indicando para os estudantes leitura de autores clássicos de acordo com seu quadro de referências. Não podemos entender as sequências sem compreender a representação construtiva das cenas. Lucas, ao ser indagado sobre a escolha dos modos de ação pedagógica, assim se posiciona:

¹³ S – Refere-se às Sequências didáticas.

(...) Uma metodologia em que o professor seja muito mais mediador do conhecimento do que simplesmente um indivíduo que está ali informando. Então, essa metodologia se pauta na provocação ao aluno para a reflexão, na busca de colocação de questões polêmicas em sala de aula para que o aluno possa participar, opinar, sem que ele tenha necessariamente que concordar com o professor. O importante, no processo educacional, é que cada aluno tire suas próprias conclusões, e não apenas reproduza aquilo que foi falado pelo professor ou pelos outros. (*Entrevista, Professor Lucas, Curso de Direito, Disciplina: Ciência Política, dezembro/2009*).

Nota-se que o professor Lucas fala muito mais de uma metodologia idealizada do que daquela que sustenta a sua prática nas aulas observadas. Analisando as sequências didáticas presentes na *estrutura visível* das suas aulas, constatamos que os *modos de ação pedagógica*, especificamente, a função didática desempenhada por ele, está centrada no *conteúdo* e não no aprendente/estudante ou na situação; dessa forma, não corresponde à aula idealizada por ele na entrevista. O *conteúdo* foi trabalhado através de aulas expositivas tendo como único recurso didático o quadro agora, branco, convencional. Retomando a sua entrevista, encontra-se uma referência a isto, onde ele confirma: “(...) uso sempre o velho quadro, né? Hoje em dia a gente ouve falar em lousa eletrônica e novas tecnologias, mas eu ainda sou de alguma forma apegado a esse método mais tradicional de exposição usando o quadro”. Embora tenha conhecimento dos recursos das novas tecnologias, colocadas como exigências atuais do ensino para o aprendizado do estudante, sua opção se volta para dois velhos auxiliares dos professores em geral e daqueles que trabalham com uma perspectiva de ensino centrado no professor e no conteúdo, o quadro e o *pilot*.

Quanto à aprendizagem do estudante, o Professor Lucas acredita que ele aprende melhor quando se interessa pelo tema/conteúdo, como afirma na entrevista: “Na aula sobre Sistemas Eleitorais, explicando os critérios que determinam o vencedor nas eleições, percebi que eles tiveram muita curiosidade, fizeram perguntas, participaram ativamente”. Todavia, as evidências de que os estudantes aprenderam só as tem após o resultado das avaliações, único critério usado para aferir a aprendizagem.

As considerações apresentadas por ele sinalizam a ambiguidade do diálogo pedagógico, confrontado com a prática em sala de aula. De um lado, ressalta elementos essenciais à docência, *professor mediador*, metodologia pautada na *provocação*, na

reflexão, no aluno participativo. De outro lado, ele reproduz uma coreografia centrada na exposição do conteúdo, com um *método interrogativo de pergunta-resposta* (Altet, 2000), que mais provoca a passividade do estudante do que a reflexão propriamente dita, como pode ser visto nas sequências (S 3, 5, 8,12, 14 e 15); ou seja, uma aula voltada mais para a aprendizagem de conceitos, o que ele tanto condena.

Assim, o professor Lucas encontra-se diante de um dilema: ele vê a necessidade de mudar sua prática em sala de aula, de romper com as metodologias mais convencionais: “Não quero repetir o que condenava em meus professores”. Todavia, na prática, adere aos postulados da educação tida como tradicional, centrada no professor, coreografada através da aula expositiva com a *função de informação-transmissão*, restringindo assim a participação dos estudantes. A esse respeito, Lima & Grillo (2008) esclarecem que o modo como o docente desenvolve sua docência, embora não esteja muito claro para ele, é amparado por concepções, explícitas ou não e cujos fundamentos determinantes dessa prática estão organizados em torno de três elementos: *conhecimento, professor e aluno*. Nesse caso, a diferença está na ênfase que cada um atribui a um desses componentes. Oser & Baeriswyl (2001 p.8) afirmam que o que orienta o ensino do professor, a escolha das estratégias metodológicas adotadas em suas aulas, é a concepção de aprendizagem que ele tem. Por isso, nem sempre os fundamentos verbalizados, sobre suas ações, correspondem à sua prática pedagógica.

O professor Lucas, ao mesmo tempo em que fala dos aspectos metodológicos e do papel do professor, acentua uma particularidade, evidenciada nas dificuldades e dilemas sobre os comportamentos que ele deve adotar como professor mais jovem, diante de sua turma de estudantes tão jovens quanto ele, questão sobre a qual se interroga, relutando em não reproduzir o comportamento passivo vivenciado na sua condição de estudante. Ao ser indagado novamente sobre o porquê das suas escolhas metodológicas, ele diz:

(...) Como eu optei por essa metodologia desde quando comecei a lecionar, em 2004, percebendo até, como aluno que fui há pouco tempo, que muitas vezes a metodologia que se coloca em sala de aula com aulas expositivas dogmáticas a meu ver, está ultrapassada. Não incentiva o aluno à participação, desmotiva a sua presença na faculdade e, dessa forma, então, não busca fazer com que o aluno reflita, pense nos conceitos, ao invés de copiar, reproduzir. Eu entendo que sou um

professor democrático, que faço um trabalho mais eficaz, que eu posso realmente contribuir, de alguma forma, para a formação do profissional futuro; não apenas para a repetição de um modelo, que a meu ver, está ultrapassado. (*Entrevista, Professor Lucas, Curso de Direito, Disciplina: Ciência Política, dezembro/2009*).

O Professor Lucas deseja uma superação *dos modos de ação pedagógica* de seus ex-professores vividos em sua condição de estudante, “Não quero repetir nas aulas o que criticava em meus professores, que era a exposição monótona, cansativa”, embora sua prática em sala de aula mostre que isso ainda não se efetiva. Em seguida acrescenta: “(...) daqueles professores que incentivavam a reflexão e que ensinavam o Direito dentro dessa perspectiva crítica, eram os professores que me motivavam mais a estudar e que, com certeza, servem de inspiração para a minha atividade profissional”. Nesses termos, continua a falar sobre uma metodologia idealizada e não, a sua metodologia, posta em prática na aula universitária.

Goffman (2003) amplia o campo de análise e afirma que o indivíduo influencia o modo como os outros o veem, pelas suas ações. Por vezes agirá de modo teatral para dar uma determinada impressão e, com isso, obter dos observadores respostas que lhe interessam. Muitas vezes não será o docente que moldará o comportamento do estudante e, sim, seu grupo social, neste caso, através das interações que ocorrem na sala de aula, como pretende o professor Lucas. Afirma ainda que, na presença dos outros, podem ocorrer poucas coisas que deem diretamente a estes a informação conclusiva do que precisarão para dirigir inteligentemente sua própria atividade. Para esse autor, muitos fatos decisivos estão além do tempo e do lugar da interação, ou dissimulados nela.

Por certo que as sequências encenadas pelo Professor Lucas e seus norteadores simbólicos, sendo ele professor de Ciência Política, se constituem não somente sobre suas representações de seus ex-professores e de seus estudantes, mas, sobretudo, sobre essa área do conhecimento e sobre sua docência, de um modo geral. Os estudos de Lima & Grillo (2008); Cunha (2003); Anastasiou (1998) afirmam que, o modo como o professor desenvolve a docência, ainda que não esteja claro para ele, está fundamentado em modelos de ex-professores, na representação de professores difundida na sociedade ocidental, no que alguns chamam de “senso comum pedagógico”, assim como nos

ensinamentos da Didática. Há a crença de que ela possibilita ao docente dar conta da complexidade e das exigências do cotidiano da aula universitária, assegurando a ele um desempenho eficiente.

Processos interativos e comunicativos

No que tange aos processos *interativos comunicativos na aula universitária*, Lucas adota um modo discursivo e organiza suas aulas numa certa rítmica, que: ora envolve a turma perguntando e ele mesmo respondendo (S 3,5,8,10,15); ora perguntando, para manter os estudantes ligados à sua exposição, substituindo a exposição magistral e permitindo, em sua opinião, a participação ativa do estudante (S 4,6,11,13 e 17). Ele considera que “(...) só o professor falando, está ultrapassado. Não incentiva o aluno à participação, desmotiva a sua presença na faculdade”, por isso a adoção do método interrogativo. O modelo comunicativo pergunta-resposta é visto por Altet (2000) e Postic (2007) como sendo mais que uma técnica, um método pedagógico. Essa maneira interrogativa, através de perguntas retóricas, é muito comum nas aulas expositivas e, como observamos, é predominante, não só nas aulas do professor Lucas, mas de outros colegas do Curso de Direito pesquisado.

Geralmente os docentes acreditam que essa interação comunicativa - o questionamento, as perguntas - pode provocar a atividade intelectual dos estudantes, como disse em entrevista o professor Lucas. “Eu sempre dou aula fazendo perguntas para que eles fiquem ligados na aula e também para fazer eles pensarem”. No entendimento de Altet (2000), as perguntas servem muito mais à construção do discurso do professor que aos estudantes. Isto coloca em questão a crença de um coletivo de professores de que as perguntas ajudam os estudantes a refletirem sobre o assunto.

Na verdade, a pergunta, a depender do nível de complexidade, provoca a reflexão apenas do professor que a formula, expressa a autora. Isso pode ser visto nas sequências (S 3,7,10,15) descritas na Coreografia de ensino do professor Lucas, em que ele faz a pergunta e não espera o estudante responder. Essa rítmica vai estruturar a comunicação pseudo/interativa na sua aula universitária. Estudos apontados por Altet (2000) constataram que a declaração do professor é mais eficaz que a pergunta, para levar os estudantes a refletirem sobre o que está sendo exposto; A autora conclui

afirmando que o que mobiliza a reflexão dos estudantes são as questões que eles fazem a si próprios.

Por sua vez, constatamos em nossas observações que, na maioria das vezes, não há, da parte dos estudantes, interesse em responder às perguntas feitas no decorrer da exposição do docente; portanto, não há dialogicidade nesta interação proposta pelo professor, como pode ser visto nas (S 8 e 10). Isso nos leva a pensar que, além de o professor responder, a atitude dos estudantes é decorrente da crença de que a pergunta faz parte do discurso como estratégia retórica do professor, tal qual pensado por Altet (2000). Quanto mais o professor adota essa estratégia (geralmente com perguntas fechadas) para compor sua coreografia de ensino, menos os estudantes respondem, prevalecendo o monólogo do professor, o silêncio e a passividade da turma.

É importante ressaltar que o modo como o docente apresenta a informação para o estudante vai influenciar na forma como ele vai tratar essa informação. No caso de Lucas, as sequências descritas mostram que ele estrutura o saber para o estudante, que apenas recebe/escuta os conteúdos, num sistema de aprendizagem denominado por Altet (2000) de *recepção-consumo* de conhecimento adquirido por instrução.

No estudo das coreografias de ensino, Oser & Baeriswil (2001), ao tratarem da relação ensino e aprendizagem, chamaram a atenção para a necessidade de se repensar os aspectos pedagógicos, no sentido de se enfatizar mais a ativação das operações mentais dos aprendentes do que os métodos de ensino, os conteúdos, as formas sociais de trabalho na aula. Para estes autores, professores *bons falantes*, por exemplo, podem tornar-se uma pessoa cansativa para a plateia, devido à forma de expor, dizendo o que sabe. Do mesmo modo que os considerados *maus falantes* podem estimular a plateia a refletir sobre, opondo-se ou criando um desequilíbrio em concepções e estruturas mentais pré-existentes. Nessa perspectiva, o usual brilhantismo das aulas magistrais do curso de Direito pode ser desmoralizado se estas estiverem centradas no discurso do professor, em oposição, nomeadamente, à inatividade/passividade dos aprendentes.

No que tange aos estudantes, na dinâmica das aulas, eles escutam, observam, fazem anotações; às vezes respondem às perguntas de iniciativa do professor; outras vezes, fazem intervenções ou ficam em silêncio; ou, ainda, aceitam a situação

predominante em sala de aula, indicando que há uma relação de dependência para com o professor e para com a condução que ele dá à aula, como pode ser visto nas sequências (S de 1 a 7 p.9). As trocas de comunicação e interação observadas na aula entre Lucas e a turma são favorecidas pelo seu modo jovial e menos formal de conduzir e de se relacionar com eles; às vezes, ao observador, passa a impressão de que os estudantes compartilham da condução da aula, quando, na verdade, eles se adaptam às mensagens e propostas implícitas no discurso do professor.

Constatamos nas *estruturas visíveis* das aulas de Lucas uma falta de atividades em sala de aula, seja individuais seja coletivas, que permitissem aos estudantes levantarem questões ou organizarem trabalhos que favorecessem situações de aprendizagem. Nesse caso, o que predomina é uma preocupação do professor em expor o assunto, em estruturar o saber para o estudante, ao invés de criar condições que favoreçam a ele produzir seu próprio conhecimento.

Performatividade - expressividade

Em contrapartida presenciamos em suas aulas uma particularidade, o prazer e a alegria de ensinar – visíveis nos seus gestos, no tom de voz, no sorriso enquanto fala, no modo de se dirigir e se relacionar com os estudantes (S 12 e 14). Esta maneira de ser, também, tem a ver com a necessidade de conquistar o estudante para a aula, de trazê-lo e mantê-lo ligado a ela. Nos encontros de copresença, no cotidiano da sala de aula, o posicionamento do corpo, os gestos ou, como prefere Pereira (2010), a *performatividade*, ao designar o gesto na prática docente, para diferenciá-la do mero gesto motor em relação ao gesto figurado ou expressivo, são essenciais.

Faz parte também das estruturas visíveis – como pode ser observado na coreografia encenada pelo professor Lucas – a comunicação não verbal, através da *linguagem corporal, da expressividade* presentes em seus *gestos*, – “(...) o gesto ‘fala’ (grifo do autor) tanto ou mais que a palavra”, afirma Pereira (2010, p.556), na voz, nos movimentos, aliados aos elementos cênicos e aos ritmos temporais. Na rítmica das aulas do professor Lucas isso se evidencia, entre outras, nas sequências (S 7,9,16), em que ele, consciente do pouco tempo de que dispõe para expor o assunto, começa a andar de um lado para o outro, com gestos que denotam estar apressado, o que é revelado no

ritmo e entonação da voz, no modo de falar para o outro (turma/classe), para ser ouvido, escutado, de se fazer entender pelo outro/estudante.

Nesse movimento, ora atenua o que foi dito, ora compensa, ora substitui, para dar força à expressão. Ainda, falando do “Gesto”, Leão (2010) reforça essa discussão citando Bertolt Brecht (1978), ao afirmar que o gesto não pode ser confundido como um simples gesticular. A posição do corpo, a entonação e a expressão fisionômica são determinadas por um *gesto* social. Nessa perspectiva, o corpo não é apenas uma coisa, mas carrega sensibilidade, em que o gesto é a expressão das emoções, o corpo como movimento, configurando a linguagem sensível que traduz a complexidade da dança didática entre o ensinar e o aprender.

Metaforicamente, podemos pensar a sala de aula como um palco, em que os docentes encenam na aula seu texto cênico, tal como pode ser visto nas coreografias de Lucas e de outros docentes, descritas ao longo desse capítulo. De acordo com Pereira (2010, p. 557), o exame da performatividade do gesto na prática docente permite identificar os termos da ação educativa, nos quais confluem a ética e uma estética: “(...) a estética da conduta ou a arte do comportamento do docente” em que ele ressalta a arte de saber encontrar o gesto adequado (mesmo que inadequado ou marginal), no momento oportuno. Trata-se, ainda, não somente de exigências em termos de como o professor deve gesticular, de sua postura corporal no exercício da docência, senão de suas condutas, seus atributos e os requisitos corporais esperados dos professores do curso de Direito e de suas interações face a face com os estudantes universitários na sala de aula.

Nos encontros de copresença no cotidiano da sala de aula, o posicionamento do *corpo, assim como o gesto, a fala, a expressão facial* são essenciais, e isso fazia a diferença nas aulas de Lucas. Além disso, o fato de ele ter 30 anos, seu modo de falar, gesticular e se vestir são elementos que o aproximam dos estudantes e rompem com a representação dos professores de Direito a partir da estética dos mais velhos: *estes só vestem o terno ou a camisa e calça social*. De fato, o professor Lucas, na maioria das vezes, traja camisa de manga curta, calça jeans e tênis. Estes são elementos de um simbolismo que identifica uma geração, razões que, para ele, parecem suficientes para

demonstrar como as relações pedagógicas com a turma são tecidas, sendo consideradas, por ele, como satisfatórias.

Nesse caso, a corporeidade e seus respectivos atributos, entre eles as diferenças etárias entre estudantes e docentes circunscrevem suas interações cotidianas, configurando e particularizando a experiência temporal docente (Teixeira, 1998). Isso pôde ser visto na alegria, disposição e energia do professor Lucas ao expressar em sala de aula: “(...) gosto muito de estar aqui dando aula, trocando ideias, tenho a idade de alguns de vocês aqui na sala, e fico feliz com essa experiência”. Assim, é favorecido por pertencer à mesma geração dos estudantes (ele tem 30 anos). Nota-se nessa comunicabilidade um empenho, por parte dele, em construir uma relação com os estudantes; entretanto, sequer sabe o nome de qualquer um deles, como revelou na entrevista: “Temos uma boa relação, mas não consigo gravar o nome de nenhum deles”, alega que o tempo de que dispõe para interagir com eles é o tempo da aula e este é prioritariamente para transmitir o conteúdo do assunto tratado.

O *gesto* por vezes dá o tom e o ritmo da aula, com uma rítmica temporal que varia de acordo com os turnos e horários e que se revela nos gestos mais agitados ou menos agitados de Lucas, em sua fala mais lenta ou apressada, em tom mais baixo ou mais alto – como pode ser visto na sequência (S 8) –, em que ele, ao perceber a movimentação dos estudantes consultando o relógio, guardando o material, vai diminuindo a intensidade vocal, indicando que a aula está se esvaindo, ainda que transitoriamente, num rito que indica que o tempo da aula terminou. “Como nossa aula é curta, terminou...”

Tempos e ritmos

As colocações do Professor Lucas apontam para outro elemento constitutivo da docência, que trata dos *tempos e ritmos* docentes, em que ele se ressentia da falta de tempo para interagir melhor com o estudante, preso que está ao tempo da aula. Teixeira (1998, p.15) declara que o tempo para falar com o estudante, chegar até ele, diz respeito a uma problemática que particulariza a experiência docente, “(...) que complexifica seus períodos de trabalho frente aos estudantes, momentos envolvidos e que envolvem nas delicadas temporalidades das relações intersubjetivas” e que coloca em questão a

jornada de trabalho do professor. No caso de Lucas, na condição de *horista*, a situação se agrava ainda mais. Por outro lado, a autora diz que o tempo de professor é apenas parte de sua experiência, na expressão de Teixeira, “rítmico-temporal”, na medida em que “(...) o tempo do professor é inseparável do tempo do aluno”, ou seja, o professor precisa estar com eles, ouvi-los, falar-lhes, afinal esta é tarefa de ofício do professor. A questão que se impõe é: como conciliar esse ofício com as condições de trabalho de professor horista nas instituições privadas, como é o caso de Lucas e de tantos outros professores em condições semelhantes?

Observando as aulas do professor Lucas e dos demais professores participantes da pesquisa, foi impossível não perceber a importância do *tempo* como elemento estruturante que orienta o fazer pedagógico na aula, o que foi confirmado também nas entrevistas. Um dos aspectos que sobressai nas coreografias por ele encenadas é que o tempo da aula é destinado prioritariamente à exposição do conteúdo a ser tratado, ocupando quase que toda a carga horária da aula. No caso desta aula, ele tinha pressa em transmitir o que pretendia e, ao mesmo tempo, tentava envolver a turma; todavia, estava diante de um obstáculo que era o tempo reduzido da aula, diminuída em trinta minutos pelo atraso de sua chegada, tendo ainda de dar conta dos assuntos anunciados no quadro. Assim, embora a turma estivesse motivada a participar, instaurava-se ali uma tensão entre dar conta do conteúdo previsto ou abrir para a participação dos estudantes e não concluir o que se pretendia apresentar, como inevitavelmente acabou acontecendo. “Como nossa aula é curta, terminou, continuamos na próxima aula.”

Na entrevista, declara que está passando por uma dificuldade em relação à gestão do tempo: “(...) o tempo da aula¹⁴, que antes era de duas horas foi reduzido para uma hora e quinze minutos e isso, a meu ver, prejudica o ensino, porque já perdemos tempo com a chamada no início da aula”. Para o professor essa mudança é prejudicial

¹⁴ Nesse estudo é possível perceber diferentes formas de abordagem do tempo da aula por diferentes autores. Puentes e Aquino (2008, p. 120) entendem por tempo da aula o ensino dos conteúdos curriculares propriamente ditos, previsto no projeto pedagógico de uma instituição para um curso de graduação determinado, alocado em uma disciplina específica. Esse tempo é distribuído ao longo de um semestre ou ano letivo, na forma de hora-aula.

porque termina reduzindo o tempo da aula. Mas, como afirma: “dentro do possível, buscamos aproveitá-lo da melhor forma possível dentro desse tempo reduzido.”¹⁵

A despeito do que foi observado e do depoimento do professor Lucas, em pesquisa realizada por Puentes e Aquino (2008, p. 113) sobre a gestão eficaz do tempo no ensino superior privado, apresentaram-se resultados considerados por eles alarmantes e assustadores, dado que cinquenta por cento (50%) do tempo escolar universitário (tempo letivo, tempo da aula etc.) julgado/considerado como condição para uma aprendizagem efetiva dos estudantes universitários, está sendo desperdiçado ou mal gerenciado. Para eles, “(...) a aula tornou-se um produto em falta” e isso compromete a qualidade do processo de ensino e, por conseguinte, a qualidade da aprendizagem do estudante.

Particularmente no caso do professor Lucas, constatamos a dificuldade dele de chegar no horário previsto para iniciar as aulas, principalmente naquele das sete horas da manhã. Isso contribuía para que o ritmo das aulas fosse mais acelerado porque, afinal, ele precisava dar conta dos conteúdos anunciados, o que dificilmente acontecia, ficando sempre algum item para a aula seguinte, como pode ser visto na estrutura visível da aula coreografada. A esse respeito Teixeira (1998, p. 29) expressa que, embora os tempos cotidianos docentes estejam estruturados pelos imperativos temporais dos relógios e horários da cidade e da escola, nem tudo está previamente estabelecido e, quando isso ocorre “(...) os atores sociais fazem adaptações, alterações, desvios. Reordenam, transgridem, reinventam os ordenamentos temporais instituídos em práticas sociais instituintes.” (Teixeira, 1998, p.43). Isso pode ser visto nas aulas de Lucas em que ele sempre alterava a ordem dos assuntos anunciados, priorizando alguns e deixando os que considerava menos importantes: “Esse item discutiremos em outro momento, vamos ao mais importante”. Para a autora, a rítmica implica ainda interrupções, silêncios, suspensões, intervalos que se apresentam como regularidades.

Como mostram as estruturas visíveis nas sequências didáticas, não apenas nessa aula, mas também em outras, observadas em nossa pesquisa, os atores, docentes e

¹⁵ Na universidade pesquisada, a hora-aula tem a duração de setenta e cinco minutos. Entretanto, cada disciplina tem uma quantidade específica semanal que varia em função do número de créditos destinado a cada uma.

estudantes da pesquisa convivem com uma espacialidade e uma temporalidade que sincronizam suas tarefas, seus papéis, convivências, relações e projetos educativos, em uma rítmica diferenciada. Elas revelam a diversidade rítmico-temporal que, embora dependente de movimentos demarcados e rígidos, é descontínua e variada, fazendo com que o tempo do calendário acadêmico resulte não somente naquele instituído oficialmente e no planejamento pedagógico do professor, mas, também, em outros tempos, como por exemplo, o das relações ali estabelecidas, como se expressa o professor Lucas:

Bom, essa questão é complicada realmente, uma das mais complicadas de se administrar o tempo, porque isso varia muito de currículo, de turma para turma, do dia da aula... do horário se é o primeiro, se é o último, tudo interfere. Têm algumas turmas onde a participação é maior, em outras turmas, a participação é menor... Quando a participação é menor, o tempo corre mais rápido, né? (Entrevista, *Professor Lucas, Curso de Direito, Disciplina: Ciência Política, dezembro/2010*).

A fala do professor Lucas nos remete a Oser & Baeriswyl (2001), quando afirmam que o tempo utilizado na aprendizagem é influenciado pelo contexto, na intensidade de tais processos; sendo assim, não pode ser medido apenas pelo relógio; isso porque depende de outros fatores – do currículo, do horário das aulas, do dia, da disposição do professor, da disposição da turma, entre outros fatores, não mencionados pelos autores, mas visíveis nas aulas.

O professor reconhece a complexidade que representa a regulação do *tempo* em sala de aula, que, como tal, não pode ser medida apenas pelo relógio; demonstra saber que ela depende de outros fatores – do currículo, do horário, do dia –, embora as divisões e datações sejam definidas em termos quantitativos, como subjacentes à fala do professor, são qualitativamente distintos, dependem, entre outros aspectos, da participação ou não dos estudantes, o que interfere para que o tempo da aula transcorra de maneira mais lenta ou mais rápida. Para o professor Lucas, a participação do estudante altera o ritmo das aulas, assim: “Quando a participação é menor, o tempo corre mais rápido”. Refaz as cadências rítmicas do tempo da aula, prolongando ou encurtando, mostrando que, a depender das intervenções dos estudantes, a aula pode tomar uma rítmica ou outra, apesar da direção dada pelo docente. Do mesmo modo que o ritmo altera, quando o tempo da aula vai findando, o professor Lucas começa a falar

mais compassado, mais baixo, como pode ser visto na descrição das sequências (S 16 e 17) na aula coreografada. Nesse sentido, cabe dizer que os tempos das aulas estão sempre se constituindo, a partir de condições diversas e contextos variados.

Relação docente e discente

Outro aspecto observado nas estruturas visíveis diz respeito às *relações entre docente e estudantes*, embora a tenhamos contemplado ao longo de toda essa discussão. Na entrevista, o professor Lucas assim declara:

Minha relação é boa. Eu busco com meus alunos criar laços de amizade dentro do possível, onde tenha grande respeito, porque eu acho que o respeito é fundamental. A amizade pode ser uma consequência. Graças a Deus, nesse tempo de docência não angariei inimigos. Amigos, por sua vez, consegui fazer alguns. Então, eu acredito que a recepção tenha sido... esteja sendo boa... até o presente momento. (*Entrevista, Professor Lucas, Curso de Direito, Disciplina: Ciência Política, dezembro*).

Suas colocações destacam que ele se aproxima dos estudantes, se entendermos que o sentimento e vivência de cumplicidade, de amizade pode ser algo da ordem do humano. Todavia, ele pontua a condição de respeito que deve haver na relação entre o professor e os estudantes. De certo modo, as relações do professor Lucas com os estudantes se concretizam mediante atividades, rituais, metodologias e práticas didático-pedagógicas do dia a dia da sala de aula universitária, em especial.

Em conversa informal, registrada no diário de campo, este professor ao mesmo tempo em que diz gostar da turma por ser predominantemente jovem, acentua dificuldades e dilemas que se apresentam sobre os comportamentos que ele deve adotar como um professor mais jovem diante de sua turma de estudantes tão jovens quanto ele, questão sobre a qual se interroga, relutando em reproduzir o comportamento passivo vivenciado na sua condição de estudante.

Por certo que as condutas didático-pedagógicas do professor Lucas e seus norteadores simbólicos, sendo ele professor do curso de Direito, área em que se

graduou, se constituem não somente sobre suas representações das relações que deve manter com os estudantes tão jovens quanto ele, mas sobre essa área do conhecimento e sobre a docência universitária, de um modo geral.

Tensões

Passando a outro eixo de análise, que se desdobra de outros elementos das estruturas visíveis, nas ações e interações vivenciadas por Lucas na aula universitária, é de se pensar o que dizer de possíveis *tensões* nelas presentes. Lucas recupera, também, algumas dificuldades e tensões mais distantes, do tempo quando era estudante e, agora, na condição de professor, começa a pensar em como não repetir os procedimentos didático-pedagógicos dos ex-professores, por ele condenados. Se, de um lado, se anima e se envolve com os estudantes tão jovens quanto ele, de outro, se sente desafiado em não desapontá-los.

Nos dias atuais, no exercício da docência, outro aspecto que aparece no quadro das dificuldades e tensionamentos de Lucas diz respeito a outras situações e fatores. Dentre outros, a questão do cumprimento do tempo da aula. Chegando sempre com atraso, às vezes não comparecendo, pode-se supor que parte das dificuldades e tensões se deve ao acúmulo de funções que exerce, paralelamente ao magistério. Essas atitudes têm desdobramentos sobre o modo como os estudantes o veem; ainda que afirmem gostar de suas aulas, sentem que os atrasos constantes poderão refletir não só no programa que deixou de ser cumprido, como naquilo que eles deixaram de aprender: “Acho as aulas dele legal, são dinâmicas, o problema é que ele chega sempre atrasado e dá o assunto correndo, às vezes tenho dúvida e vejo que a dificuldade é que não vi aquele assunto na aula.” (Depoimento de um estudante ao colega de classe registrado no Diário de Campo).

Aqui, nos dizeres do estudante e do professor Lucas e, sobretudo, no que foi descrito a respeito das coreografias dançantes entre o ensinar e o aprender em suas aulas, estamos diante de elementos objetivos e subjetivos, que constituem a docência. Em suma, os textos que vão sendo inscritos nas relações de Lucas com seus estudantes se inscrevem em contextos específicos e diferem de seus colegas, como pode ser visto nas coreografias de Betânia.

Pelo exposto, podemos dizer que as aulas do professor Lucas, embora ele intencione uma ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender, ainda mantêm, por força da tradição, características de uma aula típica da pedagogia centrada no professor, no seu discurso magistral, em que suas intervenções continuam a imperar na cena da aula. As estruturas visíveis observadas em suas aulas demonstram bem as relações existentes entre os modos de comunicação e interação e as estratégias metodológicas: o professor Lucas utiliza questões fechadas e produz um modo de comunicação discursiva, estreitamente associada ao conteúdo. O ritual da sala de aula induz a um gênero didático interrogativo dominante. Como pode ser visto na coreografia das aulas do professor Lucas, embora ele tenha liberdade na escolha do método, em nome da transmissão do conhecimento, ele tende a valorizar as relações hierárquicas, competindo-lhe todas as decisões sobre a escolha do conteúdo, a metodologia e a avaliação. Nessa dança do ensinar e aprender, o professor é responsável por regular a rítmica e a natureza das interações face a face com os estudantes.

5.2.2. Professora Betânia: “Chamo a atenção para o exercício do Direito humanitário e ético”

A professora Betânia tem 61 anos. Sendo mulher, pertence a uma minoria no curso de Direito pesquisado. É mãe, divorciada, militante em movimentos voltados para os Direitos Humanos. Licenciou-se em Psicologia em 1974 e concluiu o bacharelado em Direito em 1986. cursou especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior – MDES; em seguida fez o Mestrado em Direito, concluído em 2003. Fez opção de investir em sua formação continuada, justificando: “(...) uma vez que já atuava como docente, investi em minha formação de professora” e afirma que a escolha pelo magistério foi por vocação. É professora nessa instituição privada/comunitária há vinte e quatro anos e leciona nos turnos matutino e noturno. Antes de ingressar no ensino superior, foi professora no ensino médio trazendo consigo a experiência com a sala de aula. Exerce, paralelamente ao magistério superior, a atividade de Consultoria nas áreas de Infância e Juventude e em Direitos Humanos. Em suas narrativas informais (registrada em diário de campo), a família é uma das suas principais personagens, a responsável pela sua formação refinada, tendo aprendido em casa, com os pais, que lhe

ensinaram a apreciar a música erudita, a literatura, a poesia, a valorizar a cultura, de modo geral, como afirma: “Minha família me proporcionou uma formação erudita e cultural melhor que a formação acadêmica”. A sua singularidade se manifesta também no reconhecimento do quanto é importante socializar com os estudantes os conhecimentos, não apenas da formação profissional jurídica, mas a valorização de outros saberes, dentre os quais a questão cultural, o interesse pelas causas sociais, como fez questão de enfatizar. “Chamo sempre a atenção deles para o exercício consciente do Direito numa perspectiva ética e humanista”. Embora exerça outras atividades profissionais, Betânia afirma ser o magistério sua atividade principal, elemento determinante, na docente que ali está, na docência que nela está. “Nasci para ensinar, adoro ensinar”.

Por certo, as *estruturas visíveis* observadas nas sequências didáticas, presentes nos *modos de ação e interações pedagógicas* de Betânia, se constituem não somente sobre suas representações a respeito da aula, sobre as estratégias metodológicas, sobre a relação do professor com os estudantes, mas, também, sobre a docência de um modo geral. Inscrita nesses sistemas simbólicos e de interações coletivas atravessados por um *modo discursivo*, a professora Betânia inicia e encerra o processo comunicativo com a turma de tal maneira que conduz o raciocínio dos estudantes para o assunto que ela pretende transmitir. A *aula expositiva* e o esquema apresentado no quadro são referenciados em um livro que ela toma como base para a aula, ainda que não se limite a ele. Trata-se de um velho recurso auxiliar dos professores – o livro didático, como poderá ser visto na coreografia por ela encenada.

Uma sala de aula do ensino noturno, com uma classe numerosa (aproximadamente 54 estudantes), predominantemente de trabalhadores (segundo informação da professora Betânia), com idades que variam entre 23 a 50 anos e com um número de estudantes do sexo masculino maior que o feminino, compõe aquele cenário/palco/sala, para, conjuntamente com a professora, coreografar a dança didática entre o ensinar e o aprender.

A arquitetura da sala de aula pesquisada não difere das demais do Curso de Direito. A organização espacial mantém as cadeiras enfileiradas, tendo à frente um

tablado, um quadro, uma mesa e a cadeira da professora. Esse cenário representa um indicativo que configura e condiciona o tipo de ensino ali ministrado e, ao mesmo tempo, transmite e veicula sensações de segurança, de ordem, de disciplina na sala de aula. É também um cenário de manifestações marcadas por valores educativos propagados na academia, nos *modos de ação e interações pedagógicas*, que se concretizam numa *rítmica temporal*, elementos esses que dão tessitura à *aula universitária* e que podem ser favoráveis (ou não) à *performance* da aprendizagem do estudante.

Na coreografia encenada por Betânia retoma-se a ideia de que as interações pedagógicas envolvem sujeitos sociais localizados, não somente no espaço sociocultural da academia, mas em ciclos de vidas, em trajetórias distintas, que correspondem a certas modulações e peculiaridades relativas às relações e práticas educativas.

Nesta perspectiva descrevemos a coreografia de uma das aulas:

1. 19h: 20m (P) - A Professora Betânia, ao chegar à sala, cumprimenta a turma que ali se encontra, coloca uma pasta sobre a mesa, abre um livro e dirige-se para o quadro. Espera um tempo enquanto aguarda um grupo de estudantes se acomodarem. De pé sobre um tablado, junto ao quadro (permanece fixa nessa posição até o final da aula), com movimento moderado que se altera apenas em girar o corpo, ora voltando-se para a turma, ora para o quadro eleva o tom da voz e pergunta:
2. (P) - “O que vocês leram no fim de semana, pode ser jornal, revista? O que têm a dizer sobre o que leram? Assistiram a algum filme”?
3. (E) - Os estudantes falam sobre filmes, noticiário da TV, de jornais etc., enquanto outros trocam ideias variadas com os colegas até a professora pedir para diminuir a conversa paralela e para que levante a mão quem deseja falar. À medida que alguns estudantes vão falando sobre o que leram, Betânia vai contextualizando com outros assuntos e algumas notícias atuais. Diz: “Leiam um artigo do psicanalista Calligari na Folha de São Paulo, tem tudo a ver com nossa discussão”.
4. (P) - Após essa conversa informal, pergunta: “Onde ficamos na aula passada? É importante essa pergunta, assim fico sabendo se vocês estão acompanhando as aulas”. Com um livro aberto na mão esquerda e o *pilot* na mão direita, inclina o corpo para a frente, franze a testa, enquanto aguarda a resposta da turma.
5. (E) - João abre o caderno e responde: “Ficamos na pergunta: Por que a Psicologia e o Direito são indissociáveis”?

6. (P) - Betânia diz: Isso é positivo, indica que você está atento; e o que você respondeu?
7. (E) - O estudante Sandro lê a resposta.
8. 19h: 35m (P) - Betânia: “Muito bem, alguém mais leu sobre isso? Agora vamos à aula”. Escreve o assunto no quadro: “Teorias Psicodinâmicas de Freud”. Em seguida começa a exposição. Ao mesmo tempo em que explica, vai organizando um resumo esquemático com auxílio de um livro (com marcadores coloridos) que ela consulta sempre e registra, seguindo uma ordem: nome de cada teórico; data de nascimento e morte; obra principal e as contribuições de cada um. Fala pausadamente e, ao se expressar, contrai os ombros, inclina para frente, sempre que quer dar ênfase a uma informação para, em seguida, retomar a sua postura natural. A maioria dos estudantes vai registrando no caderno.
9. 19h: 40m (E1) - A estudante Joana faz uma intervenção buscando saber sobre a Escola de Frankfurt e sobre Rockheimer. Betânia fica surpresa com a pergunta da estudante, pois não havia relação com o assunto. Em seguida reage, interrompe a exposição, olha para a estudante, contrai a testa, avisa que vai dar uma pausa no que estava falando e tenta explicar resumidamente o que foi a escola de Frankfurt, registrando as informações em uma das extremidades do quadro. Gasta mais ou menos uns dez minutos nesta explicação e justifica que, apesar de não estar relacionada ao tema, não poderia deixar de esclarecer a dúvida da estudante. A turma permanece em silêncio, atenta à explicação.
10. 19h:50m (P) - Professora retoma o assunto da aula, sempre ilustrando com exemplos do cotidiano da turma e, oportunamente, faz indicação de livros e artigos relacionados ao assunto. Busca cumprir o roteiro anunciado e, para isso, evita por alguns momentos criar situações em que os estudantes possam intervir. Ainda assim é inevitável que isso ocorra. O assunto desperta o interesse da turma. De vez em quando ela dá alguns exemplos que provocam risos na turma. Por exemplo, quando fala do “livre arbítrio” do “desejo simbólico”. Embora a dê risadas, percebe-se em suas atitudes uma moderação diante da maneira formal com que Betânia se comporta, seja no modo de se vestir, falar, gesticular, no tom da voz.
11. 20h00 (E2) - A estudante Angélica faz uma intervenção para sugerir um filme que ela considera relacionado com o assunto chamado “Desejo”.
12. (P) - Betânia Diz: “Muito bem, que bom! veja pessoal, a colega tem uma contribuição” mostra-se interessada e anota para assistir posteriormente.
13. (E) – Angélica, em seguida, sugere uma obra do autor João Ubaldo.
14. (P) - Professora Betânia retoma a exposição e aproveita para falar deste autor e suas contribuições na Academia Brasileira de Letras.
15. 20h15m (E3) - Carlos faz uma intervenção para tirar uma dúvida sobre o assunto.
- 16.(P) Professora responde procurando ser bastante clara e relacionando a resposta com os assuntos já vistos. Percebe que os estudantes estão fechando os apontamentos e movimentando-se para sair. Por um instante tenta avançar com a exposição, mas é

avisada que o horário da aula esta findando. Ela pede para esperar cinco minutos, aos poucos vai diminuindo o ritmo, falando mais baixo, finalizando a exposição.

17. 20h25m (P) - Após a exposição, Betânia senta-se, abre a caderneta e começa a fazer a chamada. Para cada nome chamado, levanta a cabeça e olha para o estudante. A turma está agitada e de pé, cada estudante aguarda apenas a chamada do seu nome para deixar a sala. O horário da aula já terminou e o professor da próxima aula já esta aguardando na porta para entrar. A professora, ao sair, pede desculpas pelo atraso. (*Diário de Campo, professora Betânia, Curso de Direito, Disciplina: Psicologia, abril/2009*).

Estruturas visíveis: ações e interações pedagógicas

A *estrutura visível* pode ser notada na aula de Betânia a partir das sequências didáticas que descrevem a dinâmica real da aula, acontecendo com uma rítmica, interações, intervenções, modos de ajustamento, temporalidades, gestos, falas, que configuram um modo de significar e tecer o processo de ensino e aprendizagem.

A professora se utiliza do tablado para encenar sua aula/dança didática entre o ensinar e o aprender, embora critique o uso desse recurso ou ferramenta na sala de aula. Durante a *transmissão do conteúdo*, busca articular o seu amplo conhecimento científico e cultural com o assunto da aula (S 4,8,9,10,14 e 16) e, nessa rítmica, ela tece *seus modos de ação pedagógica*, não se limitando à função didática da informação, mas contempla também a *estimulação-ativação dos estudantes* (Altet; 2000), podendo isto ser visto em quase todas as sequências didáticas (S 2,4,6,8,12). Nesse processo interativo, Betânia explora as contribuições dos estudantes solicitando e incitando sua participação (S 2,6,8,11,12); tirando dúvidas, explicando (S 8,9,10,11,13e15): esclarecendo à estudante sobre a escola de Frankfurt, como pode ser visto na sequência (S 9).

Para a professora Betânia, articular o saber disciplinar com saberes da cultura é uma forma de despertar nos estudantes o gosto pela literatura, por uma boa música, por outras áreas do conhecimento. A esse respeito ela diz: “Sempre que leio um bom livro, um bom artigo, assisto a um filme, vou ao teatro, faço questão de falar na sala, socializar com a turma, como também, falo muito de literatura, de música clássica e eles gostam”. Em tom de voz moderado, mas seguro, ela conclui: “Ainda sou mais pela exposição da aula do que por seminários pelos quais tenho minhas restrições, assim como prefiro as provas a outra modalidade de avaliação”.

Processos interativos e comunicativos

A professora Betânia adota em suas aulas um *modo discursivo* (Altet, 2000). Isso pode ser visto da primeira à última sequência didática em que ela é responsável por iniciar e encerrar a interação pedagógica na aula. Esse *processo comunicativo interativo* pode ser acompanhado na primeira sequência (S1), quando ela pergunta: “Onde ficamos na aula passada”? Até à última sequência (S17), quando a rítmica da aula vai diminuindo, o tom da voz fica mais grave, a fala torna-se mais compassada, até ser finalizada na sequência (S16), com a chamada. Centrada na exposição, deixa pouco espaço para a participação dos estudantes e a impossibilidade de uma aula dialógica se confirma, prevalecendo o seu discurso. “Embora em alguns momentos exista uma formalidade ele aprende, a aula sempre acrescenta alguma coisa para o professor” A esse respeito, Baeriswyl (2008) argumenta que cada área tem sua didática específica, e, no que concerne à área de Direito, os docentes têm ideias e imagens do que os estudantes devem aprender para tornarem-se bons juristas; por isso, recomenda-se o uso de técnicas apropriadas. Entretanto, observamos que na prática nem sempre isso acontece.

Dussel & Caruso (2003) nos ajudam a entender essa crença de Betânia, afirmando que “(...) muitas técnicas que utilizamos têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos e seu uso atual traz parte desse significado.” Todavia, alertam que, “(...) embora não voltemos a inventar a pólvora, não seremos clones de outros e nem clonaremos nossos alunos” e concluem afirmando: “(...) transmitir é também abrir espaço para que o outro utilize de maneira diferente nosso saber e nosso desejo de educá-lo – para que seja outro, e não o mesmo indivíduo (...)”, tal qual pretendem esses professores e, em geral, no senso comum, se acredita que almejamos todos nós professores.

Para esses autores todas as estratégias e opções que utilizamos em nossas atividades cotidianas em sala de aula têm histórias e significados que nos superam e produzem efeitos nos estudantes, não só em termos de aprender ou deixar de aprender determinado conteúdo, mas também de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais.

Foi possível observar nas sequências didáticas das aulas da professora Betânia que, embora a estratégia metodológica por ela adotada seja a mesma do professor Lucas, isto é – a aula expositiva – há diferença nos modos de abordá-la. Enquanto este enfatiza o conteúdo disciplinar, o conteúdo conceitual (Zabala, 1998), a professora articula com conteúdos atitudinais e um estilo *relacional/comunicacional* que lhe é singular. Isto sobressai na sua preocupação com os estudantes aprenderem não só o conteúdo da disciplina, mas, também, outros conteúdos culturais, como podem ser visto nas sequências (S 2,3,9,11,13). Ela demonstra uma intenção e um esforço de compreender e escutar os estudantes, embora, no decorrer da exposição, disponibilize pouco espaço para a participação, como pode ser visto nas sequências como um todo. Observe-se que, durante todo o tempo da aula, apenas três estudantes participaram. Isso se deve, em parte, à preocupação com o *tempo*, relacionado ao cumprimento do programa da disciplina, ao conteúdo, que ela faz de tudo para que se concretize em consonância com o planejamento, como afirmou na entrevista: “Faço de tudo para cumprir todo o programa de tal modo que meus alunos não fiquem sem ver todos os assuntos”.

Podemos considerar, ainda, que, diante desse modelo expositivo e configurador da aula magistral, há uma diversidade de propostas, nas quais as sequências didáticas se tornam mais complexas ou menos complexas, como pode ser visto nas coreografias encenadas pelos professores Lucas e Betânia. Isso se deve ao estilo relacional ou comunicacional próprio de cada professor.¹⁶

Ao fundamentar seus *modos de ação pedagógica na aula* (ações e estratégias), a professora Betânia expõe as razões pelas quais assume essa conduta:

(...) eu prefiro sempre as aulas expositivas, então vou gerando a motivação dos alunos; isso é muito interessante em disciplinas como as minhas, que são propedêuticas. Então eu tenho que usar exemplo prá deixar as coisas mais claras. (...) em Filosofia do Direito, começamos pela Antiguidade, pelos clássicos. (...) vou trazendo Sócrates para o momento atual com outras informações; por isso eu digo que o

¹⁶ Postic (2007) e Altet (2000) identificaram em seus estudos três dimensões interdependentes de estilo de ensino: *O estilo pessoal*; *o estilo relacional* (número de interações, o tipo de relação professor/aluno; o aluno/individuo e os fatores sociopsicológicos que constroem o espaço psicossocial da comunicação); *estilo didático* (variação de modalidades didáticas introduzidas pelo professor).

professor tem que ter cultura geral. (...) vou mostrando para eles que o saber é a coisa mais importante (...), o maior crime que o Estado comete é impedir o acesso ao saber. Não saber é estar vivo/morto, então o analfabeto disfuncional é alguém que está separado por um fosso, que não tem condições; (...) aliás, essa expressão foi usada por um sociólogo brasileiro para dizer de um sujeito que não tem nenhuma função dentro da sociedade. (...) eu faço assim e eles gostam, ninguém pisca um olho. (...) o professor tem que ter cultura literária, histórica, filosófica, musical, poética, jurídica, religiosa (...). (*Entrevista professora Betânia, Curso de Direito, Disciplina: Psicologia, novembro/2009*).

Nas colocações da professora Betânia ela confirma a preferência pela aula expositiva; além disso, dois aspectos sobressaem. Um deles é seu empenho em *estruturar o saber* para o estudante ao invés de ajudá-lo na sua produção/construção, ainda que declarasse ser essa sua intenção, semelhante ao que foi revelado pelo professor Lucas. Observe que ela fala de uma outra disciplina que não a descrita na coreografia acima. Trata-se de Filosofia do Direito (que também foi observada em outra aula), em que a professora busca trabalhar o conteúdo de forma contextualizada, chamando a atenção dos estudantes para importância de se estudar os clássicos, uma singularidade de Betânia, independentemente da disciplina que ministra.

Altet (2000, p. 66), ao analisar a prática dos professores em situações pedagógicas, agrupou os atos dos estudantes e do professor em dois sistemas de atividades de aprendizagem: “(...) a) um em que o professor *estrutura o saber* para o aluno; b) e outro em que o professor ajuda o estudante na *construção do seu saber*”. No caso das declarações tanto da professora Betânia (embora ela reconheça a importância de o saber ser adquirido pelo estudante) quanto do professor Lucas, a prática em sala de aula contradiz as intenções declaradas, predominando a primeira situação em que o professor estrutura o saber para o estudante.

A esse respeito, Oser & Baeriswyl (2001) afirmam que não basta ao professor dominar o conhecimento da matéria, ele precisa, antes de tudo, saber os níveis de desenvolvimento de aprendizagem do estudante, o conhecimento metacognitivo, sobre a epistemologia de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas. Esse é o ponto crucial para que ele possa progredir no processo de ensino. Para os autores, o professor, como um coreógrafo, deve possibilitar um caminho em que o novato (estudante sem experiência) se transforme num *expert* (profissional) e esse é o grande obstáculo

epistemológico para as didáticas universitárias. O docente precisa reconhecer quais processos devem ser melhorados para que os estudantes possam dar um passo à frente e garantir a *performance* da aprendizagem. Sabemos, contudo, que o dia a dia da sala de aula não é nada fácil devido às condições socioeconômicas e culturais dos estudantes e às condições de trabalho e formação do professor.

Outro aspecto que sobressai em seus *modos de ação e interação* é a necessidade de acionar na aula os seus conteúdos culturais, como a literatura, o cinema, a música, referenciados em sua realidade social. Os conteúdos culturais são filtrados a partir daquilo que ela designa como bons artefatos culturais, a exemplo da música clássica. Betânia reconhece e ressalta em particular, além da influência de seus familiares, muito significativa em sua vida pessoal e profissional, como faz questão de enfatizar, a influência também do professor Pedro (nome fictício): “Tenho ainda como referência o professor Pedro por ser um homem cultíssimo, que se utilizava de uma linguagem elevada, com uma cultura vasta; sempre tinha alguma coisa a dizer sobre nossas perguntas. Ele me marcou profundamente”. A fala da professora Betânia tem a docência circunscrita nessa herança e nesse contexto, nos quais aponta importantes questões para se pensar na universidade.

Acrescenta-se, ainda, que os referenciais culturais são evidenciados diante da constatação da precariedade sociocultural de alguns estudantes, tão visíveis, no seu ponto de vista, que, ao ser acionados na aula pela professora, segundo suas próprias palavras: “(...) eles gostam, ninguém pisca um olho”. Na sua percepção, o universo de experiência cultural dos estudantes, diferentemente do seu, é “precário”, isso por conta da negligência do Estado. Essa cultura diferente é a expressão, usando suas próprias palavras, do “(...) analfabeto disfuncional [que] é alguém que está separado por um fosso, que não tem condições (...)”. A cultura geral, para a professora, é um conteúdo que falta no repertório do estudante.

Postic (2007, p. 76), ao discutir a relação pedagógica tradicional e o humanismo, afirma que a consciência do professor sobre a sua missão é como um “(...) elo na evolução da humanidade”, que o leva a acreditar nos valores que transmite e a confiar em si mesmo. Nessa perspectiva, a aula é o lugar onde o professor se impõe como

representante cultural, onde se pode afirmar como pessoa e encontrar sua razão de existir. Para o autor, os estudantes que dialogam com o professor são aqueles que respeitam sua posição e refletem a sua própria imagem.

Estas análises devem ser matizadas. Por certo que as falas da professora Betânia revelam sua visão de mundo socialmente construída. Vemos que ela foi socializada numa sociedade que discrimina a pobreza, os grupos minoritários; uma sociedade que construiu padrões de cultura, valores e princípios elitistas, expectativas e significados que se instalam em nossos sistemas simbólicos e de classificação do mundo (Teixeira, 1998; 2011). Considerando que as relações sociais são dotadas de sentido, carregam significados e representações sociais que as norteiam e constituem esquemas simbólicos e culturalmente construídos e apreendidos pelos sujeitos, na afirmação de Teixeira, a fala da professora Betânia é reveladora de sentidos e significados sobre a docência, sobre os estudantes, sobre o papel da universidade e, principalmente, sobre o do Estado, associados a uma situação político-social que não se sustenta mais. Remete-nos, aqui, aos padrões culturais de socialização de uma sociedade desigual, autoritária e elitista, como a que tem se constituído historicamente no Brasil.

Observou-se, nas aulas, que os estudantes adotam uma postura de escuta, observação e atenção, registrando as anotações, mas, também, de manifestação sempre dirigida à professora: seja respondendo às perguntas (S 2,3,5,7), seja justificando sua resposta. Constatamos que, nas aulas do professor Lucas e da Professora Betânia, há poucas trocas entre os estudantes e seus colegas no decorrer da aula, até porque os modos de condução desses professores não favorecem essas interações, como pode ser visto nas coreografias descritas. Nas aulas, as intervenções dos estudantes são insignificantes, se comparadas à proporção do número de estudantes na turma, que é bastante numerosa. Na verdade, o estudante tem a necessidade de se sentir apoiado pelo professor, o que nem sempre acontece. No caso de Betânia, ela declara que, na aula: “O que importa é não deixar o aluno com dúvidas, é mostrar a importância do assunto”. Nota-se que ela não se refere à possibilidade de se instaurar um diálogo com o estudante, mas apenas tirar as suas dúvidas.

Ainda no que diz respeito aos modos de ação da professora Betânia, constatamos, nas *estruturas visíveis* das sequências didáticas de suas aulas, uma falta de atividades coletivas ou individuais que envolvessem mais os estudantes, de modo semelhante ao que observamos nas aulas do professor Lucas. A esse respeito, Oser & Baeriswyl (2001; 2008) consideram de fundamental importância a promoção de atividades de aprendizagem, isto é, de tarefas desafiantes devidamente planejadas de acordo com a temática. Do mesmo modo, mostram-se receosos em relação à ideia de garantia de qualidade educativa através de um único meio, padrão educacional – no caso desses professores centrados na exposição/transmissão do conteúdo –, assim como em relação a um modelo limitado de aprendizagem. Para os autores, as aulas/lições de sucesso não podem ser baseadas na manipulação de uma medida isolada e sim numa *orquestra didática*, mas numa forma básica, claro, pois eles reconhecem que cada área tem sua própria didática.

Performatividade-expressividade

A coreografia encenada pela professora Betânia vai além da comunicação verbal e mostra, através da performatividade de seus *gestos*, a importância dos aspectos não verbais na comunicação como indicadores de um estado, de uma intencionalidade. Assim, quando o assunto é mais importante, ela franze a testa, o semblante fica mais sério, contrai os lábios para um lado, a voz torna-se mais compassada, como se estivesse soletrando a palavra seguida de frases: “ouçam bem”, “pensem comigo”, “fiquem atentos, é importante”, para, em seguida relaxar a tensão, esboçar um riso (ainda que contido, peculiar a seu estilo sempre formal) e dar um exemplo com certa dose de humor. Uma estudante comenta com a colega: “Sei quando Betânia está tensa, veja como ela contrai a boca para um lado”. De acordo com Postic (2007), as formas não verbais de expressão no docente, o sorriso, o olhar, o franzir do sobrolho, o trejeito, os movimentos da cabeça que aprovam ou desaprovam, os gestos das mãos ou dos dedos que designam e os convidam a exprimir-se, as posturas corporais que indicam surpresas, a expectativa, o interesse, a decepção etc. são espontaneamente decodificados pelos

estudantes em sinais positivos, negativos ou neutros. Essa performatividade era visível nas aulas da professora Betânia.

Pereira (2010), em seu estudo sobre a dimensão *performativa do gesto* na prática docente, aborda a consistência formal dos princípios que regulam não apenas a prática educativa, mas, de uma maneira geral, nossa conduta, nossa ação, nosso modo de nos dirigir, de nos colocar, de falar, de nos fazer entender e, para tanto, concorre o *gesto*. Nessa discussão, destaca a contribuição de Walter Benjamin que define o *gesto* como uma prática formativa, de transmissão, quase artística, artesanal, de compartilhamento de sentidos. Assistir a *performance* da Professora Betânia na dança didática do ensinar com o aprender é ficar atenta a seus gestos, sua voz, sua expressão facial e corporal (S 1, 4,8, e 16), que dizem tanto quanto seu discurso. Através dessa performatividade é possível perceber se o assunto é mais importante ou menos importante, se ela está com maior disposição, entusiasmo, para expor o assunto. A expressividade da professora Betânia, vista como um recurso no processo de ensino e aprendizagem, pode ser entendida na afirmação de Pereira (2010, p. 557) de que o gesto “(...) apresenta-se como um ato que desperta a atenção – inclusive em relação ao modo como se apresenta.”

Tempos e ritmos

Assim, quando a professora Betânia se dava conta de que o tempo da aula estava findando, seu ritmo alterava, a fala acompanhava essa ondulação, aumentando o tom da voz para atrair a atenção da turma que se dispersava, preparando-se para sair; afinal o tempo da aula tinha findado. Isso pode ser observado nas sequências (S 16 e 17, p. 31). Como se vê, o *tempo* é outro elemento determinante da aula e, como tal, não pode deixar de ser considerado quando se trata da relação ensino aprendizagem. Constatamos nas sequências didáticas das aulas observadas que o tempo maior é destinado à exposição do assunto restando pouco espaço para outras interações. Isso pode ser confirmado na fala da professora:

Essa questão do tempo na sala de aula é muito relativa. Eu costumo fazer assim: logo no início eu dedico dez minutos, às vezes quinze minutos não importa, mas eu pergunto em todas as minhas aulas: quem tem revista VEJA, ISTO É, CARTA CAPITAL, CAROS AMIGOS? Porque eu digo: uma professora é pobre, naturalmente não posso ter todas as assinaturas, então eu peço a cada aluno que tenha uma

assinatura para trazer. (...) Então é isso, meus alunos sabem que nas minhas aulas, antes de entrar na aula, se discute alguma coisa. Acabou o debate, agora vamos ao nosso tema de hoje e ai vou fazendo a exposição. *(Entrevista, professora Betânia, Curso de Direito, Disciplina: Psicologia, novembro/2009).*

A professora divide o tempo da aula em dois momentos que se interpenetram e se complementam. um destinado a discutir assuntos do cotidiano e o outro, voltado para o conteúdo da aula propriamente dito. Mesmo fragmentados, os períodos mais longos são destinados à exposição do assunto. No pouco tempo destinado para essa conversa informal o ritmo da aula é mais dinâmico, favorece a integração e a participação ativa dos estudantes, oportunizando um clima mais descontraído entre a turma e a professora (S 1, 2, 3 e 10, p. 31). São tempos relacionais, inscritos nas temporalidades das interações educativo-geracionais (Teixeira, 1998) e também um momento em que é possível conhecer o nível de informação e atualização dos estudantes. Esse tempo de relações interativas, de troca, de descontração, não esta contemplado na hora/aula, como subjaz na fala de Betânia quando ela diz: “(...) meus alunos sabem que nas minhas aulas antes de entrar na *aula* (grifo nosso) se discute alguma coisa. (...) agora nós vamos ao nosso tema (...) vou fazendo a exposição”. Esta colocação revela que a aula expositiva é o principal momento de trabalho com os estudantes e, sendo assim, ela deverá aproveitá-lo, uma vez que configura o tempo destinado para o processo de ensinar e aprender (Teixeira, 1998, p. 72).

Todavia, não podemos ignorar que a sala de aula apresenta uma rítmica própria. Compõe-se de cadências rítmicas reveladas nas interações sociais, em práticas, rituais e relações próprias da conveniência pedagógica que ali acontece, entre atores sociais docentes e estudantes. Tempos em parte instituídos e homogêneos e, em parte, irregulares, construídos mediante a ação cotidiana de seus sujeitos no interior da sala de aula, como pode ser visto nas sequências didáticas (S 1,3,9,10 e 16).

Ocorre que, socializados como fomos, Betânia e nós, os professores, não fugimos à regra, incorporamos certa noção de tempo de que dificilmente nos desvinculamos. De acordo com Teixeira (1998), na condição de docentes, vivemos premidos por calendários, relógios, agendas, horários; pelos imperativos temporais que

nos acompanham em todo o tempo e lugar. Desse modo, convivemos com uma variedade de tempos. Tempos conviventes nos territórios escolares e universitários: tempo planejado; tempo da aula; tempo escolar; tempo acadêmico; tempo de aprendizagem escolar; tempo necessário; tempo atribuído; tempo ocupado; tempos interstícios, entre muitos outros tempos estudados por Teixeira (1998), Richardson (1997) e Puentes e Aquino (2008). Calendários, horários, turnos, períodos, fazem da escola e da universidade um espaço de convivência de variados tempos, como pode ser visto não apenas nas aulas da professora Betânia, do professor Lucas, mas dos professores participantes da pesquisa e de todos em geral.

A questão do tempo nas instituições privadas de ensino superior tem ainda outros desdobramentos, como pode ser visto neste episódio registrado na aula de Betânia. Após faltar a três aulas consecutivas alegando compromissos particulares e ressaltando ser um fato isolado uma vez que se considera uma professora presente, esta professora propôs à turma um calendário para reposição das aulas. Devido à falta de tempo e dificuldades de ajustar os horários com os estudantes, as aulas seriam dadas no intervalo entre o turno matutino e o vespertino (12h30minh às 13h30minh), ou seja, logo após a aula. Para isso seria dado um pequeno intervalo para um lanche (12h00minh às 12h30minh). A turma reagiu negativamente à proposta, uma vez que alguns estudantes trabalhavam no turno vespertino. A professora os convenceu argumentando que não dispunha de outro horário e, em seguida, justificou que não estaria presente na aula de reposição (tinha compromisso em outro lugar), mas havia programado um filme, com um estudo dirigido. Os estudantes não gostaram muito da ideia, mas acabaram aceitando diante do impasse com a professora. Após muita discussão, prevaleceu a proposta da professora.

Cabe ressaltar que a reposição das aulas é uma exigência da instituição, também demandada pelos estudantes, que alegam pagar mensalidades caras e, por isso, exigem o direito de ter aulas. Todavia, consideramos que essa reposição carece ser repensada nos moldes como vem se concretizando na prática. A situação relatada, vista na perspectiva de Teixeira (1998), evidencia que, embora os tempos cotidianos docentes estejam estruturados pelos imperativos temporais do relógio e do calendário acadêmico, nem tudo está previamente estabelecido. Nos contextos e situações concretas da sala de aula

os sujeitos compõem e recompõem seus tempos da rotina, em práticas que reordenam os períodos e cadências temporais, embora eles estejam referenciados pelos imperativos temporais da instituição escolar e universitária. Como pôde ser visto, a professora Betânia reajusta e administra seu tempo e isso envolve escolha e agenciamento visíveis tanto em suas colocações, “Precisamos negociar e ajustar o horário da reposição das aulas¹⁷”, quanto nas atitudes corriqueiras da sala de aula.

Sendo uma universidade privada, a exigência e controle do tempo é maior, seja da parte da instituição, seja da parte dos estudantes. Isso se deve também à expansão e à modernização das instituições de ensino superior privadas que, nas últimas décadas no Brasil, ocorreram mediante a incorporação dos parâmetros da produção, da tecnologia educacional, que se traduzem, em sua essência, no paradigma do tempo da produtividade (Teixeira 1998). Neste contexto, o tempo do trabalho docente também foi mercantilizado. No ensino superior privado o salário do professor é proporcional ao número de turmas e de horas/aula assumido por ele; daí os problemas vivenciados pela professora Betânia e, de certo modo, pelo Professor Lucas, ainda que de maneira diferenciada, e pelos demais docentes.

Na entrevista, a professora demonstra uma preocupação diante das mudanças no calendário acadêmico em que o tempo da aula foi reduzido; mas o programa da disciplina foi mantido e, embora o semestre tenha sido estendido, essa matemática de redução, por um lado, e de aumento, por outro, não atende à realidade da sala de aula. Para cumprir o programa, ela oferece aulas extras aos sábados: “Eu preciso dar aulas extras aos sábados, não são aulas de reposição, quer dizer, eu convido meus alunos e, para grande surpresa minha, a maioria vem, a sala fica cheia”. Em seguida, ela justifica: “(...) faço isso porque quero que meus alunos percebam que eu tenho interesse de levar até eles um conteúdo que eu considero fundamental para criar neles o senso crítico, a condição de perceber o que é o Direito”.

As colocações da professora Betânia confirmam a complexidade que é a regulação do tempo, do calendário escolar. Nesse caso, particularmente, cabe ressaltar que a rítmica temporal destinada à reposição das aulas difere, em vários aspectos, da

¹⁷ Registrado em Diário de Campo

rítmica temporal das aulas extras, desde o processo conflitivo de negociação com os estudantes, até à maneira como a aula é planejada e encenada. Como pode ser observado, o ritmo e a extensão dos tempos cotidianos docentes, embora reduzidos, estão cada vez mais longos e intensos, com aulas extras para se dar conta do programa, do conteúdo, nem que para isso ela e os estudantes tenham que sacrificar o sábado, dia/tempo destinado para descanso. Vive-se um tempo paradoxal, afirma Teixeira (1998). Ao mesmo tempo em que esses atores sociais convivem com extensas jornadas de trabalho, o tempo parece curto, para dar uma formação crítica sobre o Direito, como pretende esta professora.

Evidentemente que as condições de trabalho (carga horária excessiva de trabalho dos professores, turmas numerosas e, até, outras ocupações) explicam certas dificuldades dos docentes em gerenciar seu tempo; mas isso não é suficiente para justificar a forma improvisada como essas aulas são dadas. Fomos ensinados que a vida escolar é regida pelos calendários e que, quanto melhor gerenciarmos o *tempo da aula*, concebido por Richardson (1997) como período no qual rigorosamente transcorre ou acontece a aula, maiores serão as possibilidades de obtermos êxito no que concerne à aprendizagem do estudante. Com base nessa premissa, o tempo escolar/acadêmico vem sendo investigado, na tentativa de se compreender seus desdobramentos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.¹⁸

Observamos, ainda, que a rítmica e as vivências temporais nas aulas da professora Betânia variam de acordo com os turnos escolares, o que pode ser confirmado em seu depoimento na entrevista: “As aulas da noite são mais dinâmicas e produtivas, pois a maioria dos estudantes que trabalha, tem mais experiência e maturidade”; enquanto que, em relação à turma do matutino, ela considera as aulas “(...) mais agitadas, pouco produtivas, pois necessito de tempo para acalmá-los, para explicar o assunto.”¹⁹

As colocações da professora Betânia evidenciam que nós, os professores, precisamos nos adaptar aos ritmos dos estudantes do noturno, predominantemente de

¹⁸ A esse respeito ver estudos de Richardson (1997) e Puentes e Aquino (2008)

¹⁹ Conversa informal após a aula registrada em Diário de Campo.

adultos trabalhadores, por vezes pais de família, cansados, mas que se esforçam para aprender; e, ao mesmo tempo, ao ritmo do jovem estudante que vive nos compassos do ritmo eletrônico, da internet, do IPOD e IPED etc. De acordo com Teixeira (2011), essas são facetas da diversidade rítmica das interações escolares com as quais os docentes deverão sincronizar seus ritmos pessoais, tanto com o dos estudantes quanto com o da academia.

Relação docente e discente

No que diz respeito à *relação face a face com os estudantes* que já vem sendo discutida, observa-se, nas sequências didáticas, que há, na dinâmica da aula, um estado de *interação* constante entre a professora Betânia e os estudantes. Além disso, em sua entrevista, ela faz uma clara associação entre a forma como compreende e procura se relacionar com os estudantes e sua condição de professora, tomando-os como sujeitos sociais, isto é, sujeitos que trazem consigo um saber, uma cultura, um projeto, como expressa Dayrel (1996).

Na perspectiva de Goffman (2003), no espaço da sala de aula, descortina-se um processo de interação face a face que ocasiona uma influência recíproca dos indivíduos entre si, em suas ações uns com os outros e sobre os outros; interações proporcionadas pela presença física, pela corporeidade, em se tratando da educação presencial, realizada por meio de encontros de copresença, característicos da sala de aula. Ele compara a vida em sociedade à atuação de atores num palco, analogia também adequada à sala de aula, *o palco da docência*, como pode ser visto na aula coreografada pela professora Betânia conjuntamente com a turma. O autor assinala, ainda, que, para poder interagir com os pares nesses palcos, passamos a assimilar regras sobre o comportamento do grupo, sem que necessariamente tenhamos consciência disso. As diferentes equipes de atores sociais representam papéis para plateias distintas em que reforçam sua linha de atuação e defendem sua face.

Em sua entrevista declara ter uma relação muito boa com os estudantes, independente de ser a turma da noite ou da manhã, como enfatiza. Isso se deve, entre outras razões apresentadas, ao fato de ela se colocar no papel de mãe, não esconder a sua idade, ainda que reconheça ter alguns tios (estudantes mais velhos) na sala, como

diz. Diferentemente do professor Lucas, que considera a idade como fator que favorece a relação com as novas gerações por pertencer a ela, esta professora demonstra ter internalizado pautas de condutas e padrões culturais recomendados, próprios aos períodos de vida e idade e ao gênero, como diz: “Não tenho problema em ser mais velha e me coloco no lugar de mãe”. Observe-se que, metaforicamente, a professora coloca-se no lugar de mãe, o que nos leva a pensar que, nessa perspectiva, concebe a universidade como uma família e, numa família, predominam as relações afetivas e as regras costumam ser mais flexíveis do que em outras organizações sociais.

Para Dussel & Caruso (2003), estas comparações não são inocentes nem neutras: evocar outros significados implica destacar as relações e conexões que podem não ser evidentes para outras pessoas e que queremos que o sejam. Desse modo, sua relação com os estudantes não se limita à sala de aula, estende-se a outros espaços e até ao envolvimento com as famílias, namorados, isso porque os estudantes estão sempre procurando-a para conversar sobre problemas pessoais, como se fosse uma segunda mãe. Informa que a turma criou um *blog* para tecer comentários positivos sobre sua pessoa e sua atuação como docente. Para ela, o resultado dessa boa relação com os estudantes pode ser confirmado nos bons resultados na avaliação dos docentes em que ela se destaca como boa professora, assim como nas homenagens recebidas nas formaturas. “Eles demonstram ter muita admiração por mim”. Isso nos leva a perguntar: O que acontece com a condição de trabalhadora de uma professora quando é considerada uma segunda mãe?

A respeito da impressão que a professora Betânia diz que os estudantes têm de sua pessoa, Goffman (2003, p. 27) ajuda-nos a entender as colocações dela, ao afirmar que os atores tendem a dar a impressão, ou a não contradizer a impressão, de que o papel desempenhado no momento é seu papel mais importante e que os atributos pretendidos por eles ou a eles imputados são seus atributos mais essenciais e característicos. Quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que lhe interessa transmitir. Sendo Psicóloga além de advogada, sua conduta em sala de aula favorece essa relação que extrapola a sala de aula. Por sua vez, os outros interlocutores também lançam mão de estratégias de percepção desse mesmo sujeito, como, por exemplo, a

criação do *blog*. Para Postic (2007), mesmo no quadro da turma, as condutas dos parceiros da relação pedagógica são regidas por um código cultural interno do grupo, que leva a perceber e a comportar-se com eles de uma certa forma. Para o autor, um sistema de valores e de normas sustenta as relações entre os alunos e entre estes e o docente.

De certo que há, da parte da professora Betânia, um desejo de que os estudantes pensem muito bem dela, ou que percebam o que realmente sente com relação a eles. Percebe-se ainda um desejo de assegurar uma harmonia suficiente para que a interação docente e discente possa ser mantida. Para ela o docente deve servir sempre de exemplo, de referência.

Tensões

Passando ao eixo das *tensões*, um quadro não só a surpreende como a tem deixado apreensiva: o adoecimento do estudante. De acordo com seu depoimento, alguns alunos têm revelado sofrer de depressão, síndrome do pânico, além de uma estudante que está sofrendo de anorexia e de muitos que confessaram tomar medicamento controlado. O fato de a professora ser Psicóloga concorre para que ela fique mais atenta a essas questões. Trata-se de demandas e exigências dos tempos atuais, sobre todos nós, professores, independentemente de condição étnico-racial, etária, geracional, de gênero, que pode levar, inclusive, a sentimentos de impotência diante desses fatos. Parece que os estudantes não estão imunes ao adoecimento, do mesmo modo que os docentes, como vem sendo revelado nas pesquisas sobre o *mal-estar docente*.

Outras dificuldades e *tensões* se devem ao novo público estudantil que chega à universidade, como também às culturas juvenis que nossos estudantes revelam. Ela percebe diferenças e problemas no perfil e histórias de vida daqueles jovens/adultos e adultos, não apenas em relação aos aspectos culturais, senão pessoais, também, como revelou. Completando esse quadro, o fato de não poder dar um atendimento mais individualizado, em uma turma numerosa, também a tensiona. Reconhece que, nas condições objetivas de trabalho, em uma classe numerosa de estudantes, inviabiliza-se qualquer tipo de ação e relações mais pessoais. Quando isso ocorre geralmente é por

iniciativa do estudante que a procura após a aula ou nos intervalos, seja para tratar de assuntos acadêmicos, seja para falar de assuntos pessoais.

Outro aspecto de tensão que não falta ao cotidiano da professora Betânia e que, por vezes, a deixa frustrada diz respeito à dificuldade de conviver com as desigualdades sociais, cujo reflexo está diante dela, naqueles estudantes de classes econômica, social e cultural tão distintas, retrato da nossa sociedade. Lecionar no noturno é deparar-se com a realidade dos estudantes trabalhadores, muitos originários dos programas de inclusão, a exemplo do PROUNI; outros, simplesmente bolsista pela instituição filantrópica e também aqueles que só estudam e são custeados pelos pais (uma minoria). O fato de Betânia se dividir entre ser professora e consultora exige dela tempo e esforço físico e mental e isso a tenciona e, de certo modo, faz muita diferença e interfere nos modos de ser e estar na sala de aula, nos seus saberes e viveres docentes.

Como nas coreografias do professor Lucas e da professora Betânia, nas relações e convivência em sala de aula vive-se a palavra *na dança didática: ensinar aprendendo aprender ensinando*, uma discursividade imbricada em uma rítmica e vivências temporais que possibilitam os encontros de copresença entre esses atores sociais no movimento da aula.

5.3. O CURSO DE ENFERMAGEM: NOS MODOS DE COREOGRAFAR O SABER CUIDAR

O CURSO – O bacharelado em Enfermagem foi implantado nesta universidade no ano de 1968 e reconhecido em 1974. Nestes 43 anos de funcionamento conquistou o reconhecimento da sociedade pela qualidade do curso e serviços prestados a comunidade e representa o segundo mais concorrido no processo seletivo. O Curso tem como objetivo “formar o profissional enfermeiro generalista e humanista, com espírito crítico, capacitado a participar efetivamente do contexto político-social no âmbito

nacional, (...) buscando uma formação consciente, politizada, tecnicamente coerente com os avanços da ciência e as demandas oriundas da população”²⁰, conforme previsto em seu Projeto Político e Pedagógico.

Apresenta uma carga horária total de 4.060 horas, distribuída em nove semestres. O currículo pleno deste curso está operacionalizado pelo regime seriado semestral, com a utilização de todos os dias úteis da semana, cumprindo-se o mínimo de duzentos dias letivos. As disciplinas são distribuídas em disciplinas teóricas e disciplinas práticas. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, contando, no ano de 2011, com um total de 1.059 alunos, sendo a frequência maior no turno matutino, com 535 alunos. Conta, ainda, com um corpo docente constituído de doutores (minoria), mestres e especialistas (maioria).

O currículo contempla Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Enfermagem, incluindo-se os fundamentos, a assistência, a administração e o ensino de enfermagem. O currículo é composto por conteúdos relacionados ao processo de prevenção, saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrados à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações preventivas e curativas.

CENÁRIO – As salas de aula do curso de Enfermagem pesquisado estão localizadas em um dos Campi desta universidade, distante aproximadamente vinte quilômetros do centro da cidade, em um bairro populacional em expansão urbana residencial, cercado por uma área de preservação ambiental. É um Campus relativamente novo, se comparado com os demais desta instituição, com uma arquitetura moderna, salas amplas com capacidade para 65 alunos, arejadas e com boa luminosidade. O prédio é bem cuidado e bastante arborizado. A pesquisa foi realizada em duas salas de aula: uma sala mais convencional, onde ocorre às aulas teóricas da disciplina Antropologia Filosófica, e outra sala, especificamente no Laboratório de Biologia, lugar destinado às aulas práticas. Do ponto de vista da estrutura física, a sala de aula convencional é pintada de branco e é bastante ampla, o que favorece o deslocamento dos estudantes e do professor, assim como a organização espacial para os

²⁰ Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso.

trabalhos de grupos. A sala tem na frente um quadro branco, uma mesa e uma cadeira do professor. Do lado direito estão às janelas todas de vidro. A sala conta ainda com dois aparelhos de ar condicionado e quatro ventiladores de teto. Esses recursos às vezes provocam discórdias entre a turma que reclamam da temperatura seja para falar do frio, seja de calor, interrompendo por vezes as aulas. As carteiras universitárias são organizadas de acordo com a dinâmica da aula. A iluminação, a depender do horário da aula, pode ser natural ou artificial, o mesmo ocorrendo com a ventilação.

A sala do Laboratório de Biologia está localizada neste mesmo Campus, no subsolo II e apresenta uma arquitetura diferenciada da sala de aula convencional. Nesta sala de Laboratório, as paredes são revestidas de azulejo branco, com 3 bancadas de alvenaria fixa, também revestida por azulejo branco medindo aproximadamente três metros de comprimento por 80cm de largura e um metro de altura. O espaço é adequado apenas para as atividades práticas ali desenvolvidas e para o deslocamento dos estudantes e da professora no monitoramento da turma. Os estudantes acomodam-se em um “banco” apropriado para a altura da bancada, de modo que favoreça o uso do microscópio. Em cada bancada há três microscópios e, a depender do número de estudantes e das atividades programadas para a aula, pode ser aumentado e/ou usado individualmente ou em dupla. A sala dispõe ainda de uma pia e dois armários onde fica armazenado o material de uso do laboratório, localizado na parte de trás da sala. Na frente da sala encontra-se um quadro branco. Do lado direito, num pequeno espaço, fica a mesa e a cadeira da professora usada apenas para fazer a chamada após a aula, uma vez que ela permanece em pé durante toda a aula. A iluminação é artificial assim como a ventilação, que é feita por dois aparelhos de ar condicionado.

5.3.1. Professor Augusto: “Importa não apenas o saber fazer, mas o saber cuidar”.

O professor Augusto é solteiro, tem 46 anos de idade. Kursou graduação em Teologia e Filosofia. Em 1995 fez mestrado em Teologia e em 2003 especializou-se em Metodologia e Didática do Ensino Superior - MDES. Participou em 2008 de cursos de atualização pedagógica em Docência e Gestão Universitária. Atualmente cursa doutorado em Teologia. É professor nesta instituição há 15 anos, antes, porém, teve

experiência com o ensino fundamental e médio. Seu ingresso nesta instituição se deu através de concurso e, além de professor, foi Chefe de Departamento por duas gestões. Paralelamente à docência exerce ainda o Sacerdócio Ministerial. A escolha tanto da docência quanto do sacerdócio foi por vocação; por esse motivo ele acredita que desenvolve seu trabalho de maneira mais prazerosa e sem dificuldade, realizando-se naquilo que propõe fazer no exercício dessas atividades. Afirma que a forma como o professor se relaciona com os estudantes pode fazer a diferença, uma vez que acredita que a *relação professor-aluno* é um dos elementos fundantes da docência. Destaca ainda a importância do *saber, do saber fazer* e do *saber cuidar* como reflexo da sua formação e da experiência construída em sua trajetória, dimensões que busca vivenciar na prática em sala de aula. Está sempre bem humorado e sorridente. É cuidadoso e respeitoso com os estudantes, atitudes presentes tanto em seu esforço e compromisso para que eles aprendam, quanto na atenção individualizada que tenta oferecer-lhes. Para ele a aula não termina na sala, ela se estende pelos corredores, pela cantina, no estacionamento quando é abordado por alguns alunos. Observamos aí o resgate da docência como conteúdo substantivo de um novo processo no qual o professor está implicado em buscar novas organizações didático-pedagógicas que propiciem a compreensão e flexibilidade desse processo, mas principalmente nas relações com os estudantes.

Na assunção da disciplina Antropologia Filosófica esses elementos são estruturantes de sua prática pedagógica que, no seu modo de ver, faz com que a aula flua melhor, reconhecendo que é favorecido pela disciplina, como expressa em conversa informal ao dizer que foi agraciado com essa disciplina, pois entre tantas coisas ela permite variar as metodologias, os recursos didáticos, as formas de avaliação.

Novos cenários, diferentes movimentos, os docentes tentam rever as formas mais convencionais de atuação em sala em sala de aula, buscando tornar mais atrativos e eficazes os caminhos do trabalho pedagógico, embora com algumas limitações. Aos poucos o ensino, os docentes, as universidades vão sendo desafiados a experimentar diferentes formas de criação e organização dos processos didático-pedagógicos, o que resulta em certa natureza artística, ainda que prevaleça a aula magistral, a aprendizagem memorística. Tudo isso coexiste na aula universitária, como pode ser visto neste estudo.

Desse dinamismo da dança didática, artístico e pedagógico nutrem-se a didática universitária e as coreografias de ensino, buscando apreender os modos de ação e interação dos docentes pesquisados.

Variando a coreografia de ensino em cada aula, um dia mais dinâmica com trabalhos de grupo, seminários, debates, outro dia um pouco menos, a depender do que esta no *script* do professor Augusto, de sua disposição e da turma, dos próprios assuntos mais ou menos atraentes, as aulas acontecem levando em conta interesses, motivações, ritmos, temporalidades elementos que dão tessitura à dança didática entre o ensinar e o aprender.

As aulas são oferecidas semanalmente: sendo na terça-feira no horário de 14:25h às 15h:40m e às quinta-feira de 15h:50m às 17h:15m, com a duração de uma hora e quinze minutos cada aula, totalizando duas horas e trinta minutos semanal.

Uma sala de aula convencional, funcionando no turno vespertino, organizada com cadeiras em semicírculo, formada por uma turma numerosa (58 estudantes, destes 48 mulheres e 10 homens), jovens/adultos e adultos, com idade que varia aproximadamente entre 19 e 40 anos, ao se apropriar daquele espaço, o ressignificam dando a aula novas cadências, ritmos, outros feixes de relações, como pode ser visto na sequência didática descrita:

1. 14:30h (P) - O Professor Augusto entra apressadamente na sala, cumprimenta sorridente a turma, coloca a pasta sobre a mesa, conversa com alguns estudantes que estão mais próximos. Em seguida, dirige-se até o quadro e começa a escrever a atividade. Enquanto isso, os estudantes, a maioria mulheres e jovens, vão chegando em grupo. Chegam falando alto e ao mesmo tempo. Aos poucos percebem que o professor já está escrevendo no quadro e vão silenciando. Os primeiros momentos são para acomodação em seus lugares, o que demanda um tempo (mais ou menos cinco minutos). O professor, à medida que vai escrevendo no quadro, interrompe a escrita, volta-se para a turma e comenta sobre o assunto da aula anterior; pergunta se fizeram a atividade; relaciona-a com a atividade proposta para a aula atual, como também fala de outros assuntos, de alguma notícia, ou simplesmente diz algo para descontrair a turma. Logo em seguida, fica sério e retoma a escrita.

2. (P) - Escreve no quadro a tarefa: A partir da leitura do livro “Saber Cuidar” e com base nas discussões, respondam:

a) “O homem enquanto ser criador contempla duas dimensões, a saber: a imanência e a transcendência”. Como a Pedagogia do Cuidar secunda essas duas características?

b) “O senso Comum diz que o amor é um sentimento”. “Quais são os pilares sob os quais se sustentam a ideia do amor não como sentimento, mas como fator biológico”?

c) “Nos seus afazeres, o ser humano poderá ter a tendência de cair no laxismo ou no trabalho exacerbado. Como criar um equilíbrio entre esses dois excessos, evidenciando assim a justa medida?”

3. (P) - O professor Augusto volta-se para a turma e pergunta: O que é laxismo?

4. (E) - Ana: É a mesma coisa que largado.

5. (P) - Professor sorrindo, pergunta: De onde você tirou essa resposta? Pense um pouco mais. Outros estudantes vão respondendo a partir do que consideram saber do senso comum.

6. 14:40h (P) - Professor termina de escrever a tarefa no quadro e diz: “Tentem agora responder. Essas são minhas provocações. Querem trabalhar individualmente ou em grupo? Vocês escolhem. Com esse trabalho concluímos os capítulos do livro *Saber Cuidar* - de Leonardo Boff”. Por um instante ele fica parado, olhando a movimentação da turma organizando os grupos. Em seguida começa a ajudar, organizando as cadeiras em pequenos círculos.

A sala fica agitada com os alunos movimentando-se para formar os grupos. Enquanto se movimentam para organizar os grupos, uma estudante pergunta:

7. (E1) - Noemia: Professor, é para entregar?

8. (E2) - Jane: Professor, é só para ler e discutir, ou precisa escrever?

9. (P) - O professor não responde, apenas pede que agilizem a formação dos grupos sem indicar a sua composição nem o número de componentes. A escolha fica a cargo da turma e assim são formados: 5 grupos com 3 componentes; 3 grupos com 3 componentes; 2 grupos com 2 componentes. No decorrer da atividade, o professor movimenta-se espontaneamente atendendo aos grupos, outras vezes quando é solicitada a sua presença.

10. (E3) - A estudante Carla, após trocar ideias com a colega, solicita a presença do professor e pergunta: “Professor, aonde o senhor quer chegar com esta pergunta”?

11. (P) - Professor sorri diante da indagação da aluna e responde: “O que você acha? Do que você acha que trata a pergunta? Como você pode fazer a relação do *Saber Cuidar* discutido pelo autor com o “*Saber Cuidar*” na enfermagem”?

12. (E4) - Cássia (do mesmo grupo) lê a resposta dada e pergunta: “É isso mesmo que o senhor quer”?

13. (P) - Professor diz: “Veja bem, não é uma pergunta didática do tipo abra a página do livro e transcreva. É preciso pensar, compreender. Vocês estão indo no caminho certo, mas ainda falta uma complementação”. Enquanto o professor Augusto fala, uma estudante vai anotando o que ele diz. Após problematizar a resposta, ele sai para atender outros grupos.

14.(E5) - Tania mostra a resposta dada, semelhante aos comentários do professor.

15. (E4) - Cássia diz: “É muito óbvia, repete quase o que está escrito no livro e nas palavras do professor, vamos mudar senão ele reclama, não aceita”.

Enquanto isso, o professor Augusto continua atendendo os grupos. Procura não dar a resposta pronta, ao contrário procura fazer com que os estudantes entendam, tentem abstrair; para isso dá exemplos, faz analogias.

16. 15h:20m - Termina o tempo da aula, a turma agitada se prepara para sair. Alguns grupos finalizaram a atividade. Outros não.

O Professor avisa que os grupos que não concluíram deverão terminar o trabalho iniciado para apresentar na próxima aula. (*Diário de Campo, professor Augusto, Curso de Enfermagem, Disciplina: Antropologia Filosófica, junho/2009*).

Estruturas visíveis: modos de ação e interações pedagógicas

Na descrição da sequência didática da aula encenada pelo professor Augusto, observa-se que a *estrutura visível* da aula apresenta o permanente *ensinar e aprender* constitutivo da dinâmica do conhecimento e das relações interativas e comunicativas através de uma coreografia grupal, visível na organização espacial em que os estudantes sentados em pequenos círculos imprimem um ritmo e uma maneira de trabalhar a partir do que é proposto pelo professor. A estratégia grupal é um momento em que, afora a diversidade da rítmica da turma, agrupando-se e reagrupando-se em subgrupos, constitui um momento de interações comunicativa e afetiva, como pôde ser visto na sala de aula observada.

Na coreografia de ensino descrita, a função didática *informação* centrada *no conteúdo* se inter-relaciona com outras funções como, por exemplo, com a função *organização-estruturação* da aula (Altet, 2000), em que o Professor Augusto define a tarefa no quadro e estrutura a situação de aprendizagem para que a turma responda, como pode ser vista na sequência didática (S 2). Na medida em que ele organiza a tarefa

(S²¹ 6), dá ao estudante a liberdade de escolha de como trabalhar, convocando-o a decidir o modo de se organizar: “Querem trabalhar individualmente ou em grupo”? Na sequência (S 9), reforça essa abertura que ele dá para a turma deixando a critério dela a composição dos grupos. Nessa dinâmica, ele (S 5) interroga o estudante: “(...)de onde você tirou essa resposta? pense um pouco mais”. Podemos observar ainda nas sequências (S 9 e 11) que o professor não dá a resposta pronta, ao contrário, convoca o estudante a refletir sobre a tarefa que está fazendo.

Suas atitudes didático-pedagógicas aproximam-se da proposta de Baeriswyl (2008), quando aborda a discussão do *feedback* formativo e do planejamento de tarefas específicas, assim como o trabalho em parceria.

Processos interativos e comunicativos

Assim, o processo comunicativo deixa de ser apenas *discursivo*, centrado no professor, para uma relação mais integrativa com maior reciprocidade com os estudantes. Essas ações do professor se apresentam muito mais como uma organização didática que uma imposição, em que ele privilegia a participação ativa do estudante no trabalho grupal para que a produção seja mais fértil e para que, em parceria, eles possam discutir, refletir, concordar, discordar, estabelecer relação entre o assunto estudado e sua formação profissional: “Saber Cuidar”.

A sequência didática mostra, ainda, que o professor Augusto incentiva a participação de todos os membros do grupo, o que é correspondido pela turma numa função de *estimulação-animação-ativação* do aprendente, quando ele solicita e incita os estudantes, como pode ser visto na sequência (S 6): “(...) Estas são minhas provocações, como vocês são capazes de fazer, agora, mãos à obra”, ou explorando os contributos dos estudantes (S 11): “Como você associa o Saber Cuidar discutido pelo autor com o saber cuidar na enfermagem”. Além disso, ele acompanha e monitora os grupos sempre atento a seus avanços e suas dificuldades relacionadas ao tema. Nesse movimento ele aprova, desaprova, provoca, aceita, além de buscar envolver a participação dos estudantes, estimulando os comportamentos ativo e reflexivo: “Do que você acha que trata a

²¹ S = sequência didática

pergunta? Lembre-se de fazer a relação do Cuidar discutido pelo autor com o Cuidar da/o Enfermeira/o, ou ainda, (...) Veja bem, não é uma pergunta didática do tipo abra a página do livro e transcreva. É preciso pensar, compreender”. O professor esforça-se para ir ao encontro do estudante e entender o seu próprio processo de construção do conhecimento, ajudando-o a articular o seu “conhecimento-na-ação” (Schön,1992) com o saber escolar. Para o autor, este tipo de conhecimento é concebido como a “reflexão-na-ação” e implica prestar atenção num aluno, mesmo num grupo, como é o caso do professor Augusto, buscando ter a noção do grau de compreensão e de dificuldade do estudante, também proposto por Oser & Baeriswyl (2001).

Outro aspecto a destacar é a preocupação do professor Augusto com a autonomia do estudante. Com isso, ao mesmo tempo orienta, dá pistas, problematiza a partir das suas falas, aceita as discordâncias dos estudantes quanto suas colocações desde que argumentem, fundamentem seu ponto de vista. Nesse movimento, grageja com a turma fazendo com que eles fiquem descontraídos na execução da tarefa, e aceita os sentimentos do estudante: “Professor, estou confusa, respondo com minhas palavras ou com as do autor”, enquanto ele responde: “(...) Você não precisa copiar o autor, tente interpretar e ir além dele, com seus conhecimentos de saúde”. Concomitantemente, estimula e reforça a turma numa função didática de *regulação do clima* da aula (Altet, 2000). Constata-se, na coreografia da aula descrita, uma variedade de funções didáticas interagindo ao mesmo tempo.

Há, nessa aula, como em outras observadas, um forte estímulo motivacional e, ao mesmo tempo, uma presença e uma mediação/relação afetiva por parte do professor que está efetivamente e afetivamente muito próximo dos estudantes, criando um clima de confiança na turma. Oser & Baeriswyl (2001) defende que o aprendente deve ser ativo, enquanto o professor é confrontado com a tarefa de simplesmente estar disponível como mediador em situações problemas para fornecer as ferramentas necessárias à *performance* de aprendizagem do estudante.

A aula encenada pelo professor Augusto *para* e *com* os estudantes é ilustrativa de que as coreografias de ensino definem a interação e o repertório de ação entre os professores e os estudantes, influenciando o processo interno e o processo de controle

durante a aprendizagem. Para Oser e Baeriswyl (2001), as “lições” de sucesso não são baseadas na manipulação de uma medida isolada, isso porque a qualidade de ensino baseia-se numa “orquestra didática”, ou seja, numa variedade de ações e interações comunicativas em sala de aula, como pode ser visto nas aulas deste professor.

As *estruturas visíveis* presentes nas sequências didáticas descritas na aula coreografada, como também em outras aulas observadas, evidenciam que as interações dos estudantes são numerosas, como pode ser visto nas sequências (S 7, 8, 10 e 12), em que, por suas vezes, intervenções foram majoritárias, a exemplo de quando eles perguntam para tirar alguma dúvida; fazem uma intervenção para apresentar seu ponto de vista; quando estão no comando do trabalho, como pôde ser visto na apresentação de quatro Seminários sob a responsabilidade da turma. Esse *modo interativo e comunicativo*, em que a relação apresenta maior reciprocidade na atitude participativa e exploratória dos atores sociais, é muito adotada pelos métodos ativos em que o professor leva em conta os contributos e os processos de aprendizagem dos estudantes numa relação de *escuta-troca* (Altet, 2000).

Observamos nas *estruturas visíveis* de suas aulas uma variedade de coreografias de ensino: trabalhos de grupo, trabalho individual, seminários, aula expositiva. Em seu depoimento ele revela ser adepto das novas tecnologias e de utilizar todas aquelas disponibilizadas pela instituição, além de trazer sempre consigo seu note book. O cenário da sala de aula é organizado para atender à estratégia metodológica, sendo que predomina a arrumação em semicírculo. Como ele diz: “(...) o professor se conhece pelo estilo de organização da sala”. Para ele o semicírculo faz com que todos se conheçam e olhem nos olhos de quem está falando, favorecendo as relações interativas entre os atores, docente e estudantes.

Ademais, cabe ressaltar, que a variedade de estratégias didáticas que constituem as estruturas visíveis da aula, assim como a escolha de um único método, tal como foi visto nas aulas coreografadas no curso de Direito pesquisado, não garantem a aprendizagem do estudante se forem usadas apenas por serem mais atraentes e não porque elas estimulam a aprendizagem. Esta advertência feita por Oser & Baeriswyl (2001) é importante para que os docentes tenham consciência que não são as estratégias,

os métodos, os recursos que garantem a *performance* da aprendizagem. A depender da forma como o professor utiliza esses recursos, eles podem tornar-se apenas uma espécie de kit pedagógico sem muita contribuição ao processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar, que essas considerações não se aplicam às aulas do Professor Augusto.

Na entrevista concedida, expressa porque ele *faz o que faz* na sala de aula:

Eu nunca consegui dar uma aula do mesmo tipo, do mesmo assunto. Nuncaaaaaa. Até que eu escrevo no quadro para não fugir do assunto e olhe o que eu disse nesta turma não posso deixar de dizer na outra, mas os sujeitos cúmplices são tão diversos, sujeitos de historicidade tão diferentes que eu termino às vezes perguntando uma coisa numa turma que eu disse na outra e eles dizem: ‘Professor o senhor não disse isso aqui não’ (imitando a fala do estudante). Então você tem que estar muito atento. Tem assuntos que a gente precisa seguir, que está previsto no Programa da universidade, no conteúdo programático da disciplina, na ementa, claro, mas quanto a forma de dar aula, eu nunca consegui, *nuncaaaaaaaaaa* e, olhe que eu já tenho mais de 15 anos na docência universitária. (...) É claro, existe essa variação porque procuro abarcar todos os níveis, todos é um exagero, todos os momentos que a didática sugere e a gente prefere abordar tudo. Não é todo dia que tem discussão, discussão não reflexão, discussão é troca de verdades, uma reflexão em sala de aula. Há momentos que você trabalha com a leitura de um livro, responder um questionamento e há momentos que você precisa ficar em silêncio. Há momentos que eu preciso expor, também, ninguém deixa de dar aula expositiva, ela é necessária. (...) tem uma programação, mas também fica por conta de minha sensibilidade. Às vezes está programado que na aula seguinte vai ser um momento, um conhecimento mais lúdico, mas eu percebo que na aula passada já ouve isso, as turmas ficaram mais soltas, mais tranquilas, então o que é que eu vou fazer no próximo encontro já que eu percebi que nesse momento eles estão assim, então eu vou para um conteúdo mais arrojado. O que determina é uma programação, mas o que determina a execução é a sensibilidade do professor, claro, no espaço da sala de aula você tem que perceber o melhor momento para fazer isso. Se tiver programado um momento duro, um momento mais contundente e eu tiver a impressão que a turma está apática, eu não faço, mesmo estando na programação, eu deixo para outra aula, faço outro dia, eu dou um jeito, eu faço lúdico nestes dias que eles estão assim. No meu caso o que determina o tipo de pedagogia, que modo usar, é a sensibilidade do professor, é o momento social da turma. (*Entrevista, professor Augusto, Curso de Enfermagem, Disciplina: Antropologia Filosófica, dezembro/2009*).

Observa-se que o professor Augusto se reporta ao vivido na sala de aula e mostra a coerência entre o que ele diz e o que faz, situação rara quando se trata do exercício da docência. Em seus estudos sobre o fazer pedagógico e as concepções de conhecimento, Lima & Grillo (2008) examinam a prática docente colocando na gênese

do debate a questão: “Por que o professor faz o que faz na sala de aula”? Concluem que as proposições de trabalho efetuadas pelo docente em aula são guiadas pelas concepções que ele possui sobre o modo como os sujeitos aprendem; sendo assim, há coerência entre suas teorias e as estratégias de ensino por ele utilizadas.

Analisando ainda a coreografia da aula anteriormente descrita e a entrevista do Professor Augusto em que ele fala de sua prática pedagógica e, em especial, sobre a aula, vê-se que esta, para além de um espaço de aprendizagem do conteúdo, é um momento de ideias de operações pertinentes ao pensamento ou ao intelecto, de saberes e de fazeres. É também um evento, um acontecimento. Nela se aprendem práticas, modos de interagir, modos de ser, de conviver e de viver, além de pensar, do refletir. Modos de negociar, como ele diz: “se a turma está apática ele usa o lúdico, dá um jeito”, conduta e experiência que ele compartilha com os estudantes e com outros professores pesquisados que tentam sempre negociar com a turma, como veremos neste estudo.

São modos de ações e interações em que o professor Augusto cria situações de aprendizagem para que o estudante, ao invés de consumir o conhecimento, seja capaz de apropriar-se, de produzir conhecimentos, como pode ser visto na sequência didática (S13), em que este professor responde a uma estudante: “Não é uma pergunta didática do tipo abra a página do livro e transcreva. É preciso pensar, compreender”. A estudante, diante do desafio do professor, demonstra entender a sugestão/provocação e diz para colega sobre a resposta: “É muito óbvia, repete tudo que está no livro e nas palavras do professor, vamos mudar senão ele reclama, não aceita” (S 15). Encontra-se aí um modo de ajustamento integrativo, cuja interação parte da estudante tentando ajustar-se ao professor e vice e versa, numa comunicação que Altet (2000) chama de “escuta-troca” entre esses atores sociais. Articulam-se, demonstrando reflexividade quanto a si mesmo e aos fatores propulsores do processo de ensinar e aprender, buscando, ao mesmo tempo, significar e ressignificar a dança didática do ensinar com o aprender.

É também visível sua compreensão no sentido de trabalhar o que os estudantes ainda não sabem, como expressou na entrevista: “(...) No início a fisionomia do ‘espanto’, o franzir a testa”. Também a preocupação e o cuidado com aqueles que

apresentam dificuldade: “Então quando alguém diz assim ‘estou perdido’ isso é ótimo”, ou ainda quando diz: “Olha, como é que pode isso, esse aluno pra mim, é precioso”. O Professor Augusto fala também de uma boa parcela de estudantes que interagem positivamente, que acompanha seu discurso e, ainda, de outro grupo que ele julga ser indiferente, “que vê a inutilidade do pensamento essa coisa não vai me acrescentar em nada”.

Para atender ao que considera que os estudantes precisam, interroga, contesta outras propostas pedagógicas, o que outros fazem e o que ele mesmo faz: propõe outros entendimentos e práticas, inclusive rompendo fronteiras disciplinares e certas concepções do ensino da enfermagem como um ensino técnico e formas de ensinar. Nesse sentido o Professor Augusto adverte:

Estou acreditando cada vez mais no encontro de conhecimentos e não numa transmissão de conhecimentos porque é aí que está o lúdico, é aí que esta a parceria quando eu percebo por mais doutor, por mais acadêmico que eu seja que o outro tem algo para me ensinar. Isso não é todo dia, comunitário, corporativismo, isso não é coisa de igreja não, isso é uma postura pedagógica mesmo que a gente está tentando empreender que não é fácil, por isso o julgar, o trazer a tona, o ver o que ele já sabe, perceber que nas perguntas que são feitas já tem respostas, que eu não vou ser aquele que vai responder todas as perguntas, mas, socializar as respostas, porque quando você socializa as respostas o acadêmico se sente cúmplice nas aulas, não uma “tabula rasa”, mas ele é cúmplice do conhecimento. Sabendo que sou cúmplice da arte de conhecer então o espaço da sala de aula, o dar a aula certamente será um palco extremamente prazeroso. (*Entrevista, professor Augusto, Curso de Enfermagem, Disciplina: Antropologia Filosófica, dezembro/2009*).

O professor Augusto coreografa suas aulas juntamente com os estudantes, compondo os passos dançantes do ensinar com o aprender – *a coreografia de ensino*, que contempla o lúdico, o artístico em um encontro de conhecimentos, como expressou acima. Em outra fala, durante a entrevista, volta a ressaltar suas diferentes rítmicas, reconhecendo que há momentos em que ele precisa expor, e logo em seguida diz: “(...) há momentos que você precisa ficar em silêncio”, e, demonstrando clareza, racionalidade, sensibilidade, expressa: “(...) O que determina a aula é uma programação, mas o que determina a execução é a sensibilidade do professor para discernir o momento oportuno para aplicar ou não a técnica previamente selecionada”. Nota-se em

seu depoimento um elemento da estrutura visível incorporado na dança didática entre o ensinar e o aprender – *a fala e a escuta* – como um espaço e tempo dialógico, isto é, o espaço de sua fala e o espaço de sua escuta como tempos que, embora se separem, não se fragmentam. Isso nós dá a evidência de uma estratégia comunicativa e interativa em sua sala de aula.

A coreografia do silêncio, neste caso, não tem qualquer relação com a “pedagogia do oprimido” criticada por Freire (1970), tampouco com a da submissão/disciplina como historicamente pregou a educação escolar (Dussel & Caruso, 2003). A coreografia do “silêncio”, metaforicamente proposta por este professor, apresenta-se como elemento constitutivo do processo de ensinar e aprender.

Em outra aproximação à discussão no que tange ao que estamos chamando metaforicamente de “pedagogia/coreografia do silêncio”, Zabalza (2004), ao falar das coreografias didáticas, oferece-nos outras possibilidades de análise na medida em que considera o silêncio como condição básica para aprender, ressaltando a sua importância nas coreografias dançantes do ensinar e do aprender. Em seus argumentos relembra que, no passado, a universidade buscava espaços tranquilos para construir seus *Campi* e assim, oferecer o “sossego” necessário para que os docentes e estudantes buscassem, através da reflexão, o caminho da sabedoria: “Os estudantes precisam de uma combinação de tempos de discurso e tempos de silêncio, afirma Zabalza (2004, p.65). O autor alerta que o silêncio em si não é suficiente. O processo de ensino e aprendizagem exige ainda tranquilidade, um tempo de reflexão, introspecção, para que o estudante possa conhecer-se a si mesmo, seus limites e suas potencialidade a fim de atingir a *performance* de aprendizagem.

Nessa direção, pode-se dizer que se vive um sentimento paradoxal: de um lado, o apelo à invasão das tecnologias da informação no dia a dia do estudante por onde quer que ele ande, em casa, na escola, na universidade, nas *lan house*. De outro lado, a necessidade de maior tempo para leituras e escrita e isso exige silêncio, “isolamento” para concentração. Convivemos com uma geração de estudantes que fazem as coisas simultaneamente: estudam, ouvem música, navegam na internet, bate-papo no Orkut e muitas outras coisas que não combinam com o que academicamente se entende como

sendo necessário para produção de conhecimento, esse recolhimento do qual estamos tratando. Nesse sentido, como conciliar a escuta, o silêncio como condição de aprendizagem com as exigências do mundo atual repleto de sons, imagens, estímulos visuais, ruídos?

Em geral, as concepções referentes ao ensinar e aprender não são uma racionalidade abstrata ou ingênua, mas têm uma lógica e inspiram a prática de alguns docentes independentemente de Curso e/ou disciplina, impregnados ou impregnando, direcionados ou direcionando, dando assim sentido às coreografias docentes. Reaprender a ver e escutar os estudantes pode ser um novo tempo educativo. Abrir-nos aos estudantes jovens/adultos e adultos pode ser, para Arroyo (2004), uma forma de abrir-nos aos complexos e tensos processos de se constituírem humanos e, no caso do ensino universitário, futuros profissionais.

Isso não quer dizer que os elementos que configuram as coreografias de ensino incluindo o silêncio, a escuta, se realizem por completo. Há particularidades em sua efetivação na prática do docente universitário, cuja burocracia acadêmico-pedagógica esta organizada e direcionada para o saber escolar, o saber científico, para uma comunicação na aula marcada pelo discurso do professor e escuta do estudante, raramente ocorrendo o inverso, devendo, portanto, relativizar o processo comunicativo. De certo que uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento e das interações pedagógicas ameaça também a academia. A esse respeito Schön (1992, p. 87) afirma: “aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis”.

Aprender e ensinar são atividades predominantemente intelectuais e, sendo assim, exigem tranquilidade, momentos de reflexão, concentração para que a aprendizagem se efetive. No que tange à máxima *centrar a docência na aprendizagem do estudante*, ela implica, para Zabalza (2004, p.66), “calar e atender os alumnos fan o que din, o que escriben, o que realizan”. Tanto quanto prescrevem, docentes e estudantes precisam de tranquilidade, concentração, reflexão, escuta, atenção. Diferentemente, o estudante sente-se mais atraído e demonstra mais afinidade pelos meios eletrônicos, internet, games, IPod, TV, movidos pela imagem e sonoridade,

contrariando às prescrições acadêmico-pedagógicas. Como explicar essa diversidade de ação docente e de interações que acontecem na aula que circunscrevem a docência universitária? Que planejamento pedagógico prevê essa construção teórico metodológica?

O professor Augusto traz outra questão acerca de cumprir ou não o planejamento quando afirma que, apesar do planejamento e das tentativas de segui-lo, nem sempre isso é possível “(...) os sujeitos cúmplices são tão diversos, sujeitos de historicidade, tão diferentes (...) então tem assunto que a gente precisa seguir, que está previsto no conteúdo programático, do programa, previsto na universidade, na ementa (...) ele próprio responde: (...) mas, também, fica por conta de minha sensibilidade”. Essas colocações não significam que ele se negue a ter um planejamento, um roteiro, todavia sua efetivação em sala de aula depende de muitas variáveis que exigem do professor atenção ao que ocorre na aula, mas principalmente, “a sensibilidade” na escuta e no olhar sobre os acontecimentos na sala de aula.

Neste caso, o professor Augusto recorre à metáfora, buscando estabelecer uma analogia entre a sala de aula e a vida: “E aqui vocês vão ter dificuldade, vão ter dureza, vão rir, vão tirar notas boas, vão ter isso e aquilo”. Aqui como em outros de seus dizeres faz uma clara associação entre a forma como compreende o processo de ensino e aprendizagem e como busca se relacionar com os estudantes, num esforço de compreendê-los e escutá-los, tomando-os como sujeitos sociais, isto é, sujeitos que trazem consigo um saber, uma cultura, um projeto de vida, embora nem sempre tenham muita consciência do que querem, mas é sempre um saber existente, fruto das experiências vivenciadas no campo de possibilidades do estudante adulto (Dayrel, 1996).

Oser & Baeriswyl (2001), ao falar das coreografias de ensino, destacam quatro níveis já vistos em outro capítulo e aqui destacamos a *antecipação*: momento em que docentes antecipam o resultado de aprendizagem que desejam que os estudantes adquiram e selecionam as atividades de ensino que consideram pertinentes a esse resultado. O planejamento exige *clareza* na definição dos resultados desejados e a *capacidade* de selecionar atividades apropriadas a esse objetivo formativo. Tanto esses

autores quanto Zabalza (2004b) consideram a fase do planejamento como a “chave” no desenvolvimento da docência e, também, um componente *não visível* da coreografia, uma espécie de pré-requisito. Em síntese, esses autores comungam da mesma ideia de que o planejamento é um elemento importante na docência.

No caso do professor Augusto fica claro o reconhecimento da importância do planejamento no processo de ensino e aprendizagem. O que ele questiona é a obediência cega a esse instrumento didático-pedagógico que tanto tensiona os docentes; é a exigência de cumprir o *script* (planejamento), ignorando a diversidade dos sujeitos ali presentes, com sua historicidade, como ele expressou. Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos pode ser de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem. Nesse horizonte, os conhecimentos transmitidos passam a serem vistos como aqueles que serão apreendidos e ressignificados.

Avançando na reflexão, o professor Augusto revela outro elemento das estruturas visíveis implicados no processo de *avaliação da aprendizagem* e apresenta elementos para uma investigação e análise sobre o processo de avaliação no ensino superior. Para ele a responsabilidade do estudante universitário parece estar limitada à avaliação e à nota, como ele diz: “Acabou a prova, os trabalhos de avaliação, ele pensa: acabou não preciso de mais nada”, no que indaga: (...) e a responsabilidade com aquilo que aprenderam? ele mesmo responde: Parece que termina também com a prova. Aprendi até aqui, agora já posso esquecer. Para este professor é como se a prova lhe credenciasse o aluno a esquecer aquilo que lhe explicaram durante as aulas. Num gesto de quem está tensionado com a situação, desabafa: “(...) Isso é incrível. Aí a gente tira a conclusão que a gente, o aluno estuda pra esquecer. A gente não estuda para aprender. Por quê? Porque o grau de obrigatoriedade está tirando a liberdade e a responsabilidade do conhecimento”. Novamente, este professor reacende as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, à avaliação no ensino superior, como também a questão de saber como conciliar liberdade, autonomia, responsabilidade, restrições.

Trata-se de uma mudança radical na maneira de conceber e praticar a avaliação, posto que ela passa a ser vista não apenas como um instrumento seletivo ou sancionador limitado à aferição de resultados obtidos pelo estudante, mas como uma oportunidade

de esse sujeito desenvolver suas potencialidades, suas capacidades para aprender e ser um bom profissional. Isso requer uma tomada de posição em relação às finalidades do ensino, como também a concepção de avaliação que deixa de centrar nos resultados para situar-se no processo de ensino e aprendizagem (Zabala, 1998; Vasconcelos, 1994).

O professor Augusto, diferentemente de Lucas e Betânia (Direito) e de sua colega Verônica (Enfermagem), que adotam a prova escrita como único critério de avaliação, demonstra preocupação e se interroga sobre a avaliação, especificamente, sobre a forma como ela continua sendo concebida por nós docentes universitários e, por conseguinte, pelos estudantes. Em sua análise sobre a avaliação, Zabala (1988) observa que o peso do ensino orientado para a seleção e para os resultados contribui para uma série de hábitos, de maneiras de fazer que configuram a forma de atuar e de pensar do professorado e, nessa mesma trajetória, está o modo de pensar de alguns estudantes.

A avaliação não é um fato isolado, mas decorre de uma prática pedagógica coerente e organizada, articulada com o perfil do profissional que se quer formar, associada aos objetivos desta formação com os elementos *ensino-aprendizagem-avaliação* como indissociáveis. A avaliação da aprendizagem, assim como a prática docente, é dimensionada por uma visão de mundo e de educação que se traduz na prática pedagógica do professor, embora nem sempre ele tenha consciência disso. Sendo assim, suas ações têm desdobramentos nas relações interativas entre o professor e os estudantes, na relação entre esses sujeitos e o conhecimento e, extensivamente, nas situações de ensino e aprendizagem que eles enfrentam no dia a dia da sala de aula.

No que tange às atitudes dos estudantes de estudarem apenas para obter notas, para serem aprovados, elas decorrem de nossa tradição avaliadora centrada exclusivamente nos resultados. Baeriswyl (2008) concebe a avaliação como hipótese que ajuda a entender o processo de ensino e aprendizagem. Para ele, o bom professor influencia e motiva o estudante a buscar um estilo próprio e apropriado de aprendizagem com atividades que estimulem a construção do conhecimento, resolução de problemas e outros tipos de operações mentais. Todavia, esse ensino não indica automaticamente uma boa *performance* de aprendizagem. O estudante precisa cumprir com suas tarefas, ter responsabilidade e autoentendimento do seu processo de

aprendizagem. Nesse caso, considera o *feedback* formativo um importante instrumento de avaliação e, como exemplo, ele destaca o estudo de Shute (2008) que afirma que o *feedback* pode promover a aprendizagem se for realizado devidamente, ou seja, para encorajar o estudante, resgatar sua estima. Caso contrário, pode-se inibir a aprendizagem, desencorajar o estudante se a mensagem de *feedback* não combinar com a sua necessidade cognitiva. Além disso, Baeriswyl (2008) acrescenta ainda: se esses aspectos não combinarem com a motivação do estudante e com a parte afetiva. O estudante, como todo aprendiz, precisa de *feedback*, que, por sua vez, requer planejamento e tempo. Pelo exposto, pode-se concluir que o *feedback* é um instrumento didático-pedagógico que ajuda professor e estudante a identificarem os limites e as potencialidades e possibilidades no processo de construção do conhecimento.

Cabe lembrar que para além das questões didático-pedagógicas, estão os sujeitos estudantes, suas histórias, necessidades, potencialidades e possibilidades elementos esses constitutivos do trabalho do professor Augusto. A partir do reconhecimento desses sujeitos sociais, de suas culturas seus referenciais, ele estrutura seus caminhos didático-pedagógico. Embora se proponha a inovar sua prática em sala de aula, as sequências evidenciam que, da parte dos estudantes, ainda permanece uma relação de dependência do professor, de atender ao que ele determina. “O que é mesmo que o senhor quer que eu faça?”

Os estudantes universitários, acostumados no transcurso histórico pela escola básica. cuja orientação era a obediência às ordens do professor, ao deparar com situações em que são desafiados a realizar seu trabalho, a construir seu conhecimento, nesse percurso, se perdem, se encontram e, aos poucos, vão observando as atitudes dos professores buscando entender a sua lógica. Afinal, que rumos seguir e a quem seguir agora na universidade? Como conviver com essa “suposta” liberdade e autonomia tão presente no discurso de alguns professores e, ao mesmo tempo, não fugir daquilo que eles esperam de um estudante universitário? De um lado, as questões levantadas pelo professor com base no livro indicado; de outro, o desafio de não limitar-se a reproduzir o autor, a buscar acima de tudo compreender, interpretar.

Nesta tensão entre liberdade de escolha e, ao mesmo tempo, restrição, há alguns estudantes que preferem as aulas expositivas, o ditado, à lista de exercícios, alegando que aprendem melhor como é o caso de estudantes do curso de Direito e de Informática pesquisado. Há também aqueles que preferem a liberdade de criar seu estilo de aprender na Enfermagem e na Pedagogia. Nessa dança didática, eles vão aprendendo, uns mais que outros, produzindo e reproduzindo a depender, entre outros aspectos, do estilo de ensino do professor, de sua visão de ensino e aprendizagem, de sua afinidade ou não com a disciplina e, também, do interesse, motivação e motivos para cursar o ensino superior.

Além de seus estudantes e suas relações com eles, os ex-professores também aparecem na fala do professor Augusto, na pessoa do Prof. Joaquim:

Eu tenho, na verdade, historicidade porque os bons mestres com os quais eu me identifiquei inclusive eu aprendi até os vícios, eu aprendi a fumar com um mestre não que ele tivesse me ensinado a fumar, mas era um mestre tão bom que sabe, ele fumava e para ser fidedigno a ele até o vício eu incorporei, eu fumei por um semestre mais ou menos. Depois vi que fumar não era minha praia não (risada, gargalhada...) então as aulas do mestre com que eu mais me identifiquei foram as aulas daqueles mestres como eu faço hoje: falando alto, claro, as vezes lúdico, as vezes exigente. (...) No fundo, eu fui privilegiado por ter frequentado as aulas do Professor Joaquim. Foi muito bom ele era dinâmico, falava demais, falava com tesão. Na sala de aula, vibrava, dava exemplos lúdicos. Então um dia nem pensava ser professor, nem imaginava isso, mas eu tinha essas referências de bons professores. Na verdade, o que faço hoje é como se estivesse participado de uma escola de professores, uma escola do cotidiano em que eu aprendi a aprender; eu aprendi a fazer nesta escola, com estes professores com os quais eu me identifiquei. Então, de certo modo é uma maneira de fazer uma homenagem a esses professores. Na minha vida eu aprendi as coisas boas com eles e o que hoje faço é o que eles fizeram, guardada as devidas proporções. O entusiasmo com que eles deram aulas fizeram a diferença. (*Entrevista, professor Augusto, Curso de Enfermagem, Disciplina: Antropologia Filosófica, dezembro/2009*).

Assim o professor Joaquim se faz presente direta ou indiretamente na vida e na prática de Augusto, em diferentes contextos e situações: seja quando ele planeja, seja quando atua em sala de aula, com todo o entusiasmo a que ele se refere, além de outros aspectos comentados ao longo desse capítulo que configuram sua coreografia de ensino. De acordo com Becker (1993), o professor tem um paradigma de base que orienta sua prática em sala de aula. Esse paradigma tem relação com experiências passadas de seus

professores seja para exaltar o que ele fez de melhor em sala de aula e, nesse caso, ele tenta reproduzir, seja para recriminar. Nas experiências dramáticas, marcada por algum professor na sua passagem pela escola, pode ocorrer uma negatividade dessa prática, o não querer reproduzir. Nas entrevistas realizadas com os professores constatamos as duas situações de afirmação e negação de práticas pedagógicas em suas experiências passadas, como poderá ser visto neste capítulo.

Performatividade – expressividade

No que tange ainda aos aspectos interativos pedagógicos além do que já foi descrito ao longo desta descrição, o professor Augusto não se limita apenas à comunicação verbal; ao contrário, em suas aulas as manifestações comportamentais não expressas por palavras – comunicação não verbal, são recorrentes em sua encenação através de *gestos, expressões faciais, postura corporal* que favorecem as relações interativa e de aproximação com os estudantes (S 1; 5; 6; 9 e 11, p.31). Nas seis aulas observadas, o professor mudava sempre de lugar: um dia sentava na parte de trás (geralmente nos debates e/ou apresentação dos estudantes), colocava a mão no queixo, inclinava a cabeça e às vezes fechava os olhos demonstrando concentração na escuta dos estudantes. Às vezes trocava de lugar, para captar melhor a turma, para dar atenção, ouvir o estudante que fala mais baixo. Durante as aulas desloca-se para o centro da sala quando quer fazer uma intervenção, seja para explicar, seja para dar algum aviso etc.

A *sensibilidade* de que ele tanto fala pode ser vista na sua expressão facial, na maneira como ele olha para o estudante, como ele escuta, como ele balança a cabeça para aprovar ou reprovar uma resposta, uma atitude da turma. São interações de troca, de conversas, risos, brincadeiras, gestos, ao mesmo tempo carregadas de metáforas e simbolismos. “A aula é uma metáfora da vida” ou, ainda, “Se não é tempo de colher pode ser tempo de semear”. Um estudante²² assim fala sobre ele: “O professor consegue ao mesmo tempo nos envolver para fazer as atividades e monitorar para que todos participem, colaborem, além de estar sempre bem-humorado, sorridente e disponível para atender nosso chamado”.

²² Fala registrada no Diário de Campo

Como pode ser visto a aula é um *locus* de interação. Em sua narrativa o professor utiliza metáforas, recursos verbais e não verbais, elementos objetivos e subjetivos que coexistem e podem ser analisados como uma habilidade do indivíduo para “dar vida” ao seu pensamento por meio da linguagem oral e corporal, suscitando no outro a vontade tanto de pensar junto como de construir outras ideias. Esses processos interativos e comunicativos, principalmente a *expressividade*, comandam a interação entre docentes e estudantes, ajudam a manter a atenção da turma favorecendo a construção do conhecimento, a *performance* de sua aprendizagem. (Pereira, 2010; Fabron (2006) apud Barbosa (2009).

A expressividade do estudante *ao franzir a testa, olhar atentamente, apontar para a questão no quadro, rir ou ficar sério*, é considerada pelo professor Augusto como uma evidência de sua aprendizagem ou não, durante a aula, como revelou na entrevista: “(...) eu posso, por exemplo, até citar... um grande enigma que é franzir a testa no início e ao final eles conseguem perceber o que é o conceito de imanência e transcendência, do Saber Cuidar e aí, a testa franzida cede lugar a um sorriso aliviado. (...) e você precisa ter consciência que um gesto seu na questão de imanência pode interferir tanto no cuidar quanto no sanar”. Nessa perspectiva, ele apresenta outra forma de conceber a avaliação, para além das tradicionais provas: “(...) Pra mim, a feição é maior que aferição da prova porque às vezes eu estou fazendo uma avaliação que é necessária com certeza. As feições dos educandos são expressões de conhecimento e ou de desconhecimento. As feições e a aferição... , a feição é melhor que a aferição de provas”. O professor afirma que guarda muito mais as *feições* e os *lugares* onde os estudantes se sentam, quase nunca o nome, o que para ele é trágico e justifica o esquecimento com o grande número de alunos que tem.

Por sua vez, os docentes universitários continuam a acreditar muito mais na força do discurso pedagógico, do que na escuta, no silêncio. *Fala, escuta, silêncio, ruído, concentração, desconcentração, agitação, calma, lentidão* são facetas da diversidade de interações pedagógicas nas quais os docentes deverão sincronizar suas escolhas, ritmos e gostos pessoais com os dos estudantes e com as exigências da academia. São circunstâncias que demarcam parte das tensões características da atividade docente.

Tempos e ritmos

Passando a outro eixo de análise, que se desdobra do anterior e de outros elementos constitutivos da docência universitária, destaca-se o *tempo da aula*. Nesse aspecto, o professor Augusto muda o tom da voz e a expressão facial quando fala do *tempo da aula*. Para ele o tempo é um fator muito sério num processo de ensino e aprendizagem. De outra parte, trabalhando numa universidade privada revela que a redução da hora/aula feita pela instituição exigiu que ele não só refizesse todo seu planejamento, como também ficasse tensionado ao ver o tempo da aula “escorregando”, sem que ele nada pudesse fazer. A solução é ser criativo e usar outros meios e, para que os estudantes não fiquem prejudicados, passar algumas atividades extraclasse, como fazem este professor e seus colegas Lucas e Betânia do curso de Direito.

Além de atribuir atividades extraclasse, o professor Augusto precisa negociar com a turma:

(...) eu faço assim: vez por outra eu peço, por favor, se for uma aula expositiva para que eu não fale demais, para que eu não canse a turma eu digo: quando for tal hora, faltando uns minutos me avise... nós ordenamos o tempo fazemos isso. Outras vezes fazemos isso quando é um tema que apresentamos conjuntamente eu digo: olha tanto tempo pra vocês, tanto tempo para mim. Eu preciso também manifestar algumas coisas também, que é da competência daquele que está mediando os nossos debates. Então, normalmente a gente divide o tempo em 3 tempo (momentos?) não mais do que isso (*Entrevista, professor Augusto, Curso de Enfermagem, Disciplina: Antropologia Filosófica, dezembro/2009*).

As colocações acima revelam que os atores sociais, docente e estudantes convivem com uma *espacialidade e uma temporalidade* que sincronizam suas tarefas, seus papéis, convivências, relações (Teixeira 1998) em uma rítmica diferenciada, revelando a diversidade rítmico-temporal que pode ser alterada e ajustada de acordo com o ritmo do professor ou da turma. Observando as sequências didáticas da aula coreografada, constata-se que a participação/intervenção dos estudantes no tempo da aula é equiparada àquela do professor como pode ser visto nas sequências (S 4,7,8,10,12, 14 e 15, p.30-31), em que os estudantes estão de algum modo interagindo com o professor, indicando que há uma mudança de configuração, o docente coloca-se a

disposição da turma e o estudante manifesta mais iniciativa de intervenção, além de trocar ideias com os colegas.

Quanto às alterações feitas no calendário acadêmico (redução da hora/aula) pela Instituição, ele afirma:

Afetou! Qualitativamente afetou por demais, porque existe aquela tolerância de deslocamento entre uma sala para outra e o horário já fica comprometido, então passa 10 minutos, além de alguns alunos que chegam um pouquinho depois, e isso é um mal. Prejudicou muito o nosso tempo porque quando nós estamos quase que no auge da reflexão somos obrigados a parar. (...) E vou dizer mais, nós precisamos sacrificar determinados comentários, determinados conteúdos em vista da exiguidade do tempo. Isso é uma verdade. Estamos dando o mesmo conteúdo, mas claro não estamos dando com o mesmo grau de deslanchamento que a gente fazia outrora. A solução pra isso tem sido mais atividade que se faz para tentar complementar aquilo que deveríamos fazer conjuntamente e não fazemos pela exiguidade do tempo. (*Entrevista, professor Augusto, Curso de Enfermagem, Disciplina: Antropologia Filosófica, dezembro/2009*).

O depoimento do Professor Augusto confirma *o tempo* como um elemento fundante da cultura escolar e acadêmica e coloca em questão as alterações no calendário escolar impostas pela instituição e seus desdobramentos na qualidade do ensino. Tal mudança está atrelada à expansão e à adequação do sistema de ensino superior privado, que, nas últimas décadas, no Brasil, fez-se mediante a incorporação e ordenamento dos ditames das políticas de privatização, de expansão e competição com o mercado. Por essa razão, os ordenamentos temporais indicados pelo currículo, pelo calendário acadêmico, pela hora-aula e demais referentes temporais escolares têm hoje, no ensino universitário, cadências peculiares quanto à organização burocrático-moderna, como também no parcelamento do trabalho, conforme afirma Teixeira (1998). Para esta autora, *o tempo do trabalho docente* foi mercantilizado. Isso explica porque o montante dos salários dos professores do ensino privado é proporcional ao número de turmas e de horas-aula assumidas. Assim sendo, qualquer mudança que ocorra na jornada de trabalho docente das instituições privadas reflete na questão salarial.

A fala do professor Augusto denuncia as mudanças ocorridas nesta instituição pesquisada, motivadas exclusivamente por fatores econômicos. Nesse caso, a hora-aula

foi reduzida (de 100 minutos para 75 minutos), concomitantemente foi prolongado o semestre letivo. Essas mudanças no calendário universitário afetaram os vencimentos dos professores e o tempo de recesso foi reduzido, um modo típico de evolução “extensivo-quantitativa” e “intensivo-qualitativa” nas condições de trabalho dos docentes tal qual discutido por Teixeira. Todavia, nas entrevistas realizadas com outros docentes participantes da pesquisa, essa questão era apenas “tocada” ou “vazada” nas suas falas, receosos de se comprometem e pôr em risco seu emprego.

Relação docente e discente

Destacam-se, ainda, nas estruturas visíveis, as *relações entre docente e discentes*, alguns aspectos que configuram as relações do professor Augusto com os estudantes de Enfermagem, como já vem sendo mostrado ao longo desta análise. Um deles é a sua compreensão e cumplicidade com a turma: “De vez em quando pareço um aluno. Ninguém sabe distinguir quem é o aluno e quem é o professor. Mas eu faço isso de propósito, faço isso não para perder a autoridade, mas para estar próximo a eles, conhecê-los melhor”, para em seguida expressar: “De vez em quando sou muito lúdico”. Em certo sentido, e tendo em vista o aspecto relacional, o professor Augusto tenta compreendê-los em sua diversidade, suas culturas juvenis, (ainda que na turma haja estudantes com idades mais avançadas), buscando um envolvimento humano que se aproxima de uma relação de amorosidade implicado na docência a que Freire (1996) se referia.

O professor Augusto demonstra conviver bem com as diversidades e multiculturalidade em sala de aula, dando outras significações para as relações interativas pedagógicas. Isso implica desde a escolha das estratégias, da organização da sala em semicírculo, das referências para trabalhar os temas abordados como, por exemplo, trabalhar o livro *Saber Cuidar* de Leonardo Boff (1999), até conceber o aluno não mais como um ser abstrato, para vê-lo como uma pessoa, com sentimentos de alegria e tristeza, sucesso e insucesso na aprendizagem, um sujeito em formação profissional, neste caso o/a enfermeiro/a. Nestes termos, o professor ensina, orienta, exige, aconselha, mas também aprende.

Prosseguindo, ele faz uma ressalva: “Ah! Mas, há outros momentos que sou muito duro, tão duro que eu fico com pena deles. (...) Não no meu excesso de maledicência, eu só faço como uma aprendizagem, porque uma sala de aula pra mim é um espaço de grande aprendizagem. (...) Não quero dizer um laboratório que pode gerar uma ideia sabe, uma coisa muito mecânica, um tubo de ensaio, mas é a ‘metáfora da vida humana’”. Como foi discutido no primeiro capítulo, os professores geralmente recorrem à metáfora para referir-se aos processos pedagógicos, em especial, à aula.

Esses aspectos e a *sensibilidade* do professor extrapolam os aspectos didático-pedagógicos e reacendem a discussão sobre o ensino como ciência ou como arte. Isso nos remete ao primeiro capítulo quando essas questões foram discutidas. Aqui retomamos mais uma vez Freire (1996) que afirma que ensinar exige arte, uma boa dose de intuição, imaginação e rigorosidade metódica. Tratando-se do mundo acadêmico, a questão torna-se ainda mais complexa, dada a visão racionalista que impregna algumas práticas docentes, cuja preocupação maior está voltada para a construção de habilidades, deixando em segundo plano as relações afetivas.

A esse respeito, Galeffi (2011) afirma que, em nossa cultura ocidental moderna, marcada pela racionalização dos processos de conhecimento e pela mecanização das objetividades seriais, a sensibilidade foi sempre tratada como coisa menor ou secundária, não sendo devidamente reconhecida em seu funcionamento natural autopoietico. Em um mundo dominado pela racionalidade tecnocientífica, a sensibilidade é tida como serva da razão. Nessa medida, a palavra estética precisaria ser destituída de sua significação instituída imediata e sofrer uma torção conceitual para que possa significar algo efetivamente fundamental na formação humana em geral, independentemente do contexto e das circunstâncias específicas de cada caso.

Tratando-se da formação profissional do enfermeiro, o professor Augusto reconhece a necessidade de ter essas atitudes, como ele diz, de “muita dureza”, para que os estudantes percebam mais tarde, no final do curso ou em outro momento, a importância e a responsabilidade na formação desse profissional e, também, para mostrar a questão e o espírito de seriedade que o trabalho docente realiza na condição de mediador do conhecimento. Diante de tantas alegrias expressas em seus dizeres,

fazer e viver nas relações interativas na aula, ele conclui: “Não é porque dou risada, gargalhadas (...) se precisar brincar, brinco, se precisar dançar danço, agora eles têm que perceber que há um espaço de aprendizagem na sala de aula”. O professor enfatiza: “Eu sou o regente, aqui tem uma regência, vocês são atores importantes, o protagonista de fato é o educando, mas ele tem uma regência na sala de aula e esse é o meu papel, afinal não tem sentido a sala de aula sem esses atores sociais.” Como na coreografia, de um lado a liberdade e a improvisação em situações de sala de aula; de outro lado, a relativa rigidez dos passos indispensáveis no interior das atividades de aprendizagem.

Tensões

Estamos, assim, diante de elementos objetivos e subjetivos que constituem não somente as formas como são atribuídos sentidos e sentimentos à experiência e à condição docente em suas formas de coreografar a *dança didática entre o ensinar e o aprender*, mas, também, de alguns eventos, circunstâncias que geram *tensionamento* em Augusto e, de certo modo, o “tira do sério”, como ele diz. É professor de uma universidade privada que, embora confessional, é regulada pelos mesmos mecanismos da lógica da acumulação capitalista nos domínios da produção e transmissão da mercadoria ensino. Mesmo sabendo-se das especificidades do trabalho de educar, da docência, da qualidade do ensino, há uma lógica comum a todas as empresas em se tratando do trabalho assalariado nos moldes capitalistas modernos.

Entretanto, uma vez que as ações, a imprevisibilidade, as práticas instituintes dos sujeitos sociais, individual e coletivamente, dão vida e movimento às estruturas burocráticas da academia, o professor Augusto cria mecanismos de conviver e superar a questão da rítmica temporal e, como pode ser visto nas sequências didáticas das aulas coreografadas, ele não é passivo, tampouco submisso ao que lhe é imposto, o que também é confirmado em suas narrativas.

5.3.2. Professora Verônica: “Estabeleço laços maiores quando trabalho com as aulas teóricas e as aulas práticas”

Verônica é divorciada e é a mais jovem dos professores do curso de Enfermagem, não apenas na idade (31 anos), mas também, no exercício da docência universitária, com dois anos lecionando nesta instituição. Antes disso, foi professora no ensino médio, indicando que traz consigo uma experiência de ensino em sala de aula. Graduada em Biologia (Licenciatura), fez um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior – MDES, concluído em 2010. Justifica a escolha pelo magistério por vocação para a docência, embora tenha expressado na entrevista sua afinidade e interesse em investir em seu campo de trabalho que é Análises Clínicas. Acumula junto ao magistério superior outras funções na sua área de bióloga. Seu tempo é dividido entre as funções de professora na universidade e as técnicas em um laboratório de Análises Clínicas. É ainda estudante, cursando uma especialização em Citogenética, pela qual afirma ter grande interesse, uma vez que pretende trabalhar nesta área. A disciplina observada é dividida em aulas teóricas e aulas práticas, ficando sob sua responsabilidade as aulas práticas dadas no Laboratório. Considerando que a entrevista foi realizada algum tempo após as observações, coincidiu com o início do semestre letivo em que a professora informou estar assumindo a disciplina integralmente, ou seja, a parte teórica e a parte prática, razão pela qual revelou estar mais motivada e desafiada.

Novos cenários, diferentes movimentos, a professora Verônica coreografa suas aulas na sala do Laboratório de Biologia. Como explicar as diferenças entre as coreografias de disciplina para disciplina, de professor para professor, da sala de aula convencional para a uma sala do Laboratório? Da aula teórica para a aula prática? Aqui, começamos a mostrar algumas diferenças que vão além do espaço físico. As aulas práticas de Verônica foram realizadas na sala do Laboratório de Biologia, espaço apropriado para os experimentos. A disciplina atende, ao mesmo tempo, estudantes de Enfermagem e Fisioterapia. As aulas foram observadas em duas turmas: uma no turno vespertino, oferecida na quinta-feira no horário de 17:25h às 18:30h, e outra turma no turno matutino, aos sábados no horário de 8:25h às 9:40h. A turma do vespertino nesta aula contou com a presença de 15 estudantes, sendo 10 mulheres e 5 homens, com idades que variam entre aproximadamente 21 e 38 anos. A turma do matutino é menor, tem aproximadamente 10 estudantes, dos quais 8 são mulheres e 2 homens. As aulas de sábado apresentam uma frequência baixa, como confirmou a professora: “Esta turma é faltosa e prejudica o andamento da disciplina”. Os estudantes sentam-se em pares ou

individualmente na frente do microscópio. Essa opção pode ser espontânea ou solicitada pela professora a depender da atividade que será trabalhada na aula.

Observando as aulas no Laboratório, visualizamos uma alternância, uma rítmica que diferem daquelas de uma sala de aula convencional. Vejamos a aula coreografada:

1. 17h:05m (P)²³ - A professora Verônica chega ao Laboratório antes da turma. Veste o jaleco e com a ajuda da monitora começa a preparar o material que será usado nesta aula. Aos poucos os estudantes vão chegando, vestindo o jaleco e sentando em uma bancada em frente a um microscópio.
2. 17h:15m (E) - A aula inicia com 7 (sete) estudantes. Sentam sempre em dupla. Aos poucos os demais vão chegando. Ao todo são 15 (quinze) estudantes, sendo 10 (dez) mulheres e 5 (cinco) homens, todos jovens com idade que varia aproximadamente entre 20 e 28 anos segundo informou a professora. A disciplina atende ao mesmo tempo estudantes de Enfermagem e de Fisioterapia.
3. 17h:20m (P) - A professora distribui um texto contendo um roteiro e solicita aos estudantes que estão sozinhos que sentem em dupla pois não dispõe de cópias suficientes para todos. Pede para cada um fazer a leitura oral. Logo após ela informa: “Esta atividade foi dada pelo professor Raimundo para vocês executarem aqui na aula prática”. Agora vou explicar como vocês devem proceder para executar a tarefa.
4. (E) - Estudantes fazem a leitura coletivamente (cada um lê uma parte)
5. (M) - A monitora Vera distribui para cada estudante uma espátula descartável e uma lâmina.
6. (P) - A professora Verônica, com voz em tom agudo e uma expressão facial que alterna entre a testa contraída e um sorriso, vai explicando os passos que os estudantes deverão seguir: a) “Primeiro vocês vão colher a saliva do lado da boca e colocar na lâmina; b) Depois de colhida a saliva vão colocar a lâmina com a saliva para examinar no microscópio e ver as células existentes. Ao explicar os passos, a professora diz: “Lembrem do que vocês assistiram nas aulas teóricas, identifiquem o tipo/nome da célula”. Pede para relacionarem também com a leitura do texto. Em seguida, faz uma demonstração.
7. 17h:30m (E) - Estudantes iniciam a atividade. Alguns (três) apresentam dificuldade na execução da atividade.
8. (E1) - Solange diz: “Estou com dificuldade, não consigo coletar a saliva.”
9. (P) - Professora Verônica: “Tente novamente, veja como o colega esta fazendo, não desista”. Desloca-se até o estudante e pede para fazer novamente a coleta e vai ajustando a informação à necessidade de compreensão dele.

²³ (P) refere-se às ações da professora; (E) dos estudantes e (M) da monitora

10. (M) - A monitora Vera ajuda os estudantes com dificuldades. Os estudantes transitam livremente no laboratório, e os que já fizeram a experiência também ajudam os colegas. Outros mostram curiosidade e observam o que os colegas conseguiram identificar comparando com o seu.

11. (P) - A professora Verônica vai monitorando a turma de seu lugar, na frente da sala, e desloca-se apenas para atender os que solicitam sua presença. “Já terminaram? Vocês têm apenas cinco minutos. Vamos! Acabou o tempo”.

12. 17:45h (P) - A professora liga um aparelho de TV acoplado a um microscópio e diz: “Agora nós vamos ver algumas células na TV”. À medida que aparece as imagens vai explicando os diferentes tipos de células.

13. (E) - Alguns estudantes apresentam dúvidas. “Professora, não sei identificar o nome dessa célula, não me lembro de ter visto isso antes”. A estudante Ivana diz: “Se esse assunto já foi dado não aprendi”

14. (P) - A professora Verônica: “Essa aula já foi dada pelo Professor Raimundo na aula teórica e essa atividade ele deixou para ser executada nas aulas práticas no Laboratório”. Demonstra um certo desconforto observado no tom da voz, na fisionomia mais séria. Os estudantes percebem e buscam ajuda com os colegas e com a monitora.

15. 17h:55m (M) - A monitora distribui para cada estudante um par de luvas descartáveis, uma espátula e um perfurador para proceder o exame de sangue.

16. (P) - Professora Verônica informa: “Na segunda parte da aula vocês vão proceder à coleta de sangue: Um colega espontaneamente deverá ser o doador para perfurar o dedo e o outro coletar o sangue” (todo o procedimento é feito com os cuidados necessários e uso adequado do material). Orienta como deverá ser o procedimento e faz uma demonstração com um estudante voluntário.

17. (E) - Os estudantes mostram-se motivados e curiosos para executar o experimento. Movimentam-se livremente na sala do laboratório observando os colegas trabalharem.

18. Dois estudantes têm dificuldade na coleta do sangue.

19. (M) - Monitora Vera auxilia os estudantes que estão com dificuldades, enquanto a professora assiste os que estão mais adiantados.

20.(P) - Na execução do experimento, poucos estudantes obtiveram êxito na primeira tentativa. A maioria apresentou dificuldade.

21. Professora Verônica diz: “Não se afobem, isso é normal acontecer, com a prática vocês vão aprendendo”. Está sempre atenta ao tempo: “Olha o tempo! Vamos lá, ainda temos mais coisa para fazer”.

22. (E) - Os estudantes mostram envolvimento com o experimento. Alguns são mais insistentes, outros desistem e apenas observam os colegas.

23. 18h:25m (P) - A professora faz a chamada. Orienta os estudantes quanto aos procedimentos de limpeza e organização do laboratório.

24. (E) - Os estudantes, à medida que vão terminando, organizam o laboratório e colocam o material usado no lixo apropriado.

25. À medida que terminam as atividades os estudantes vão se preparando para sair. A aula vai chegando ao fim. A professora faz a chamada e orienta os procedimentos de limpeza e organização do laboratório. A monitora vai auxiliando a turma. (*Diário de Campo, professora Verônica, Curso de Enfermagem, Disciplina: Biologia, setembro/2009*).

Estrutura visível: ações e interações pedagógicas

Olhando a *estrutura visível* das sequências didáticas da aula encenada pela professora Verônica na perspectiva metafórica da coreografia de ensino, nota-se que ela está constituída por um conjunto heterogêneo e diverso de fazeres, construídos e aperfeiçoados pelos sujeitos, docente e estudantes, em suas rítmicas e *modos de ação* e interação pedagógica durante as aulas, cuja função didática está voltada para a *organização-estruturação* em nível da aprendizagem dos estudantes. A professora define a tarefa, solicita a turma a sentar em duplas, dá as instruções (S 3 e 6); varia os modos de apresentação e execução das tarefas como pode ser visto nas sequências (S 3; 4;13;17 e 18).

A aula é direcionada para as atividades que os estudantes deverão executar, a partir do que foi solicitado pelo professor responsável pela parte teórica. A professora Verônica diz: “Esta atividade foi dada pelo professor Raimundo para vocês fazerem aqui na aula prática”. Sendo assim, cabe à professora ajudar os estudantes a concretizar através de uma estratégia de aprendizagem pessoal em que cada um deles, a partir dos conhecimentos obtidos nas aulas teóricas, possa aplicá-los em situações práticas (S 3). Nota-se uma ação e interpretação puramente mecânica das fórmulas químicas. Paralelamente a isso, a professora explica, faz demonstrações (S 6), vai monitorando os experimentos realizados e verificando a compreensão, pedindo para refazer (S 9, 12), controlando, tirando as dúvidas, reorientando (S 18, 21, 220, solicitando os colegas para corrigir confrontando com o seu (S11) e incentivando a turma a observar os colegas que estão mais avançados(S 16, 17, 19,23). Toda essa dinâmica acontece simultaneamente, como pode ser visto nas sequências (S 6,9,10,12). Essas ações configuram a função didática da *avaliação* no nível das tarefas. Nesse sentido, cabe ressaltar a presença do

feedback imediato, de modo que os estudantes possam perceber seus limites e seus avanços e assim buscar melhorar sua *performance* na execução da tarefa.

No decorrer da observação das aulas, assistimos à encenação de outras estratégias didáticas, além dos experimentos, como por exemplo aula expositiva seguida de tarefa escrita, resolução de problemas e uma aula de revisão que, na expressão da professora “é a última chance de vocês tirarem as dúvidas antes da prova”. Nessa aula, especificamente, chamou-nos a atenção a quantidade de informações e de termos técnicos que os estudantes deveriam decorar, além da pressa como isso era passado pela professora. Afinal, ela precisava repassar tudo que iria cair na prova. Em um dado momento uma estudante disse: “Calma professora, é muita coisa para ser absorvida ao mesmo tempo”. Essa fala e ações observadas nos levaram a indagar: Como promover a aprendizagem autônoma dos estudantes com um ensino tão mecanicista, centrado no conteúdo, no professor?

Por sua vez, a turma parece entender que poucas são as opções para construir o conhecimento e, nesse caso, resta-lhe memorizar em silêncio e tentar acompanhar o ritmo da professora. O silêncio denuncia esta patologia da sala de aula. O estudante é cobrado em favor de cumprir um programa, de revisar para a prova e não da construção do conhecimento. Nesta perspectiva ensinar é reproduzir na prática o que supostamente aprendeu na teoria. Aprender é submeter-se às exigências de um modelo teórico. Assim sendo, as aulas práticas parecem não ter outra função senão a de garantir a reprodução perfeita da ciência.

Nesta perspectiva, embora a disciplina favoreça, é difícil imaginar que algum estudante desperte, nessas condições, a pretensão de ser um pesquisador, de ser um cientista. A ciência aparece como um produto acabado, sem referência à metodologia, ao processo que a produziu (Becker, 1993); sendo assim, a história das ciências acaba por ser ignorada, do mesmo modo que o pensamento humano perde sua história. Assim, perdem-se também as perguntas cujas respostas geraram tal saber.

Nas aulas realizadas no Laboratório, os passos devem ser obedecidos rigorosamente pelos estudantes e com todo o cuidado que requer uma aula experimental, principalmente com humanos, como foi a aula destinada a coleta de

sangue. Durante a tarefa a professora alertava sempre a turma: “Toda atenção é necessária, qualquer erro pode trazer consequências”. Na sala do Laboratório, na fase de experimento devem-se evitar os erros e buscar sempre a eficiência, a precisão, o êxito. Nessas aulas espera-se que teoria e prática, competência e habilidade possam dialogicamente se articular para mediar o êxito/sucesso nos resultados. Todavia, foi possível constatar que o diálogo entre ambas não se efetivava nas aulas, nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, na desarticulação entre os assuntos dados nas aulas teóricas e os executados nas aulas práticas, como pode ser visto nas sequências (S 7, 8,14,15) e em seu depoimento: “Já aconteceu eu dar uma aula prática sem que meu colega tivesse dado a teoria, como, também, já aconteceu o contrário de ele estar mais adiantado e eu atrasada”.

As considerações acima são fundamentadas por Verônica: “Em um curso que tem aulas teóricas e práticas, tudo é muito direcionado pelo professor da teórica”, o que ela considera péssimo uma vez que alega não ter liberdade para criar. “(...) Sigo o programa que ele me deu e ponto final. Faço uma coisa bem que mecânica mesmo, eu acho isso péssimo, mas acontece, entendeu”? Em outro momento da entrevista a professora retoma a questão e diz: “(...) aí, então, se você está com a parte teórica, você acaba tendo que dançar conforme a música, vamos dizer assim”. Como pode ser visto, fundem-se, aqui, o mecanismo científico e a “didática do treinamento”. O princípio epistemológico unificador desta fusão é, no dizer de Becker (1993), o empirismo, muito embora nem sempre o professor tenha consciência de que seu pensar esteja fundamentado em tal epistemologia.

As colocações da professora Verônica demonstram que as organizações acadêmico-pedagógicas e seus ordenamentos burocráticos fragmentam a estrutura curricular, as disciplinas, os conteúdos, do mesmo modo que separam a teoria da prática. A aula teórica é o momento de pensar, raciocinar, enquanto que a aula prática é o momento de “fazer”, “executar” a tarefa e, por isso, não necessariamente exige teoria. Essa fragmentação reacende pretéritas discussões acerca da aula universitária quando se trata da articulação teoria-prática, confirmando que essa articulação é uma das categorias centrais da situação didática e, por isso, requer muita atenção em torno dos processos didático-pedagógicos. A dicotomia que separa conhecimento teórico do

conhecimento prático está presente nas concepções epistemológicas da professora, como pode ser visto na descrição da coreografia de sua aula e reforçada em suas narrativas.

É provável que, no processo de formação desta professora como de tantos outros seus colegas participantes desta pesquisa, eles não tenham se deparado com situações didático-pedagógicas que os “desafiassem a conhecer o seu pensamento, a pensar o seu pensamento” (Becker, 1993, p.302), a pensar seu processo de aprender e de ensinar. Em tal condição, a coreografia de ensino que desponta em seu horizonte pedagógico é a “didática do treinamento”, metaforicamente, dançar conforme a música, seguindo rigorosamente os passos e sem perder o compasso rítmico tal qual vivenciou na condição de estudante. Na realidade a professora Verônica representa uma síntese do contexto ideológico em que ela foi formada como cidadã e como profissional da educação. Distante de estar assumindo uma concepção puramente determinista ou fatalista da educação, sabemos das dificuldades e até (im)possibilidade de o professor ter acesso, em seu processo de formação profissional, a teorias capazes de discutir e analisar as tramas ideológicas que determinam o seu fazer e o seu pensar, rompendo com a consciência ingênua proposto pela perspectiva freiriana.

De acordo com Lucarelli (2009), as posições que proclamam a supremacia da teoria em detrimento da prática ou vice-versa, e a homologação da prática com o técnico conduzem a um empobrecimento do acesso ao conhecimento e novamente se traduzem na segmentação das propostas e das formas de operar o ensino e a aprendizagem recorrentes na aula universitária. A fragmentação abrange os programas de ensino com disciplinas teóricas e disciplinas práticas; a divisão horária entre as aulas teóricas e as aulas práticas; a existência de docentes responsáveis pelo ensino da teoria, os de maior prestígio e poder institucional, e de docentes para o ensino da prática como aspecto mais instrumental dos conteúdos a aprender, são algumas das consequências destas posições no tocante ao conhecimento.

A visão fragmentada e dicotômica assim como o distanciamento entre teoria e prática que habitualmente caracteriza a formação universitária são, no dizer de Cunha (1997), formas de expressão do paradigma positivista. Em seu estudo sobre a

“Universidade futurante”, no capítulo que trata da “A aula universitária”, a autora afirma que esse paradigma contribuiu para a construção de um imaginário em que a teoria, ao preceder a prática na apropriação do conhecimento, poderia ser articulada totalmente nessa prática. A ideia de separar teoria e prática tem servido de pretexto para manter o conhecimento científico e o saber acadêmico isolado do fazer dos homens.

Consideramos que, no mecanismo do diálogo entre teoria e prática, esses ordenamentos não são inocentes, têm finalidades e representam interesses, matizes, internos e externos as instituições de ensino. Em qualquer rede ou unidade de ensino seja ela privada ou pública, implícita ou explicitamente, podem-se observar, como já foi dito, interesses de várias índoles, impregnados e impregnando, direcionados e direcionando, dando sentidos aos ordenamentos acadêmico-pedagógicos. Essa divisão entre a parte teórica e a prática, aliada a divisão do trabalho e às tecnologias educacionais, vai subsumindo os ritmos do conhecimento, da aprendizagem e da atividade intelectual criadora (Teixeira, 1998).

Nesse contexto, a professora Verônica expressa seu contentamento em trabalhar a parte teórica e prática paralelamente, mas, embora não se dê conta, continua fragmentando a parte teórica e a parte prática: “(...) estabeleço um laço maior com o aluno, quando eu dou pra ele uma aula teórica e depois eu dou uma aula prática. Eu acho que o aprendizado acaba sendo um pouco melhor, porque eu sei, quando estou na prática, o que foi que eu trabalhei na aula teórica”. Como afirma a professora, primeiro eles têm a aula teórica em que ela prioriza o conteúdo conceitual, a teoria e, posteriormente, eles têm as aulas práticas para aplicação das teorias, demonstrando que a fragmentação permanece. Nesse caso, a prática não passa de uma estratégia que torna possível a apreensão da teoria.

Novamente retoma-se Lucarelli (2009) sobre a necessidade de superação do pensamento dicotômico que impede de pensar a articulação teoria e prática sem que uma negue a importância da outra. Nesse sentido, a práxis como ação reflexiva é necessária, pois, como afirma a autora sustentada nos estudos de Carr & Kaemmis (1996, p. 101): “*Ni la teoria ni la práctica gozan de preeminência: cada una modifica y revisa continuamente la outra*”.

A respeito da ação reflexiva, Schön (1992) faz uma abordagem do *practicum reflexivo*, afirmando que a dificuldade de introduzi-la na Universidade está, de um lado, na epistemologia dominante e, de outro lado, em seu currículo normativo: “Primeiro ensinam-se os princípios relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada” (p.91). Derivam talvez daí os problemas mencionados por Verônica e pelos estudantes, visíveis nas sequências didáticas nas aulas práticas, quando os estudantes apresentam dificuldades na execução de atividades no momento em que necessitam relacioná-las com o que foi visto nas aulas teóricas (S 7, 8, 9 e 14, p. 71). Todavia, para esta professora a mudança se dá quando ela se torna responsável pelas duas partes, a teórica e a prática, porque, afinal, ela passa a ter um controle maior não só sobre o planejamento, como também sobre os avanços e/ou dificuldades dos estudantes, favorecendo sua autonomia. De acordo com este autor, os “estudantes-mestres” geralmente têm consciência desta defasagem, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias.

No que tange, ainda, a esses ordenamentos, a professora Verônica assim fundamenta seus *modos de ação pedagógica*:

Na verdade eu mudo quando o assunto muda, por exemplo: eu trabalho em Enfermagem e Fisioterapia. Então, para Enfermagem eu dou um foco, para Fisioterapia eu dou outro foco, às vezes do mesmo assunto, de acordo com o interesse do curso e da disciplina muda. (...) Esse semestre, com a saída de um professor assumi a disciplina Embriologia que também é de 2º semestre. Só que eu já trabalhava Histologia, que também é do segundo. Eu tenho alunos que assiste comigo o primeiro horário de Histologia e continua pra assistir o de Embriologia. (...) então é uma overdose de professor. Então, eu procurei sanar esse problema mudando de turma pra evitar porque isso é altamente desgastante, tanto pra o professor quanto para o aluno. (...) Só que inevitavelmente aconteceu de ter dois, ou três ou quatro alunos nessa situação: de pegar comigo primeiro (horário), uma matéria, e depois pegar de novo o segundo (horário) com outra, no mesmo dia. E aí você tem que ter toda uma dinâmica. (...) no primeiro dia de aula desse semestre, como eu não sabia que isso ia acontecer, (...) Eu não achei que eu ia ter alunos, é... iguais, eu fiz a mesma aula praticamente (risos). Foi muito engraçado (risos), porque como na primeira eu apresento a disciplina, o mesmo *layout* pra falar de carga horária, pra falar de avaliação, o mesmo modelo pra falar de notas... Meu Deus, isso não pode acontecer! Nas próximas aulas, eu vou ter que mudar, porque, acontece eu ter o mesmo perfil de aluno, não tem lógica eu ficar repetindo as mesmas coisas (risos). Aí agora eu estou tendo esse trabalho de inovar, principalmente

a finalização da aula. (...) Então, eu já costumo usar outras coisas. Como Biologia é uma disciplina que tem muita coisa interessante porque fala de reprodução humana, de síndromes e tal, aí eu trago sempre alguma coisa relacionada a isso, aí pra mudar um pouco esse perfil, pra atender esse público, entendeu? Mas é... acho que vai... vai de acordo com o perfil do aluno mesmo essa questão de você mudar ou não a sua aula. (Entrevista, professora Verônica, Curso de Enfermagem, Disciplina: Biologia, fevereiro/2010).

As colocações acima evidenciam uma arquitetura da aula centrada no conteúdo, na disciplina, no curso; embora inclua o perfil do estudante, na prática isso não ocorre. Nessa perspectiva, cabe à professora escolher as estratégias, os recursos, a forma de avaliar.

A atividade de ensinar, de aprender é, também, predominantemente intelectual. Planejar uma aula, participar de uma aula, desenvolver uma atividade, dar *feedback*, acompanhar a evolução das aprendizagens dos estudantes são ações que implicam em ir além da escolha do tema/contéudo, das estratégias, dos recursos. Requerem reflexão, imaginação e, antes de tudo, um olhar sobre a aprendizagem do estudante.

A esse respeito, Oser & Baeriswyl (2001) vão dizer que, do ponto de vista pedagógico, é preciso dar meia volta e enfatizar a ativação das atividades mentais, e, acrescento, afetivas dos estudantes e não apenas os métodos de ensino, as formas sociais, a estrutura do conteúdo constitutivo das *estruturas visíveis*, para dedicar-se mais à aprendizagem do estudante, o que nem sempre acontece.

Em outra de suas colocações, a professora Verônica revela uma preferência para trabalhar a disciplina nos seus aspectos teóricos e práticos, sem muitas alterações nas estratégias, pois, segundo ela, não há muito que fazer nas aulas teóricas devido às condições materiais de trabalho. Com uma turma numerosa de 56 estudantes e poucos recursos audiovisuais disponíveis, ela alega ser difícil inovar a metodologia. De certo que as questões apontadas pela professora influenciam na escolha e nos modos de dar e de estar na sala de aula universitária. Diante disso, ela tem dificuldade de pensar em alternativas, até porque sua preocupação maior é cumprir o conteúdo programático da disciplina. Fica evidente que a professora ressenha-se da falta de uma formação

pedagógica que a ajude a repensar e inovar sua prática em sala de aula para além de uma associação direta com os recursos didáticos e tecnológicos.

De outra parte, observamos, nas *estruturas visíveis* da coreografia de suas aulas, rituais, sequências didáticas e processos inscritos na cultura acadêmica e interações sociais nela existente. Como pode ser visto, esses elementos baseiam-se em classificações que não somente hierarquizam os cursos, as disciplinas, os docentes titulados daqueles apenas graduados, também diferenciam as disciplinas teóricas das práticas, as salas convencionais e as dos Laboratórios, os trabalhos em parcerias dos trabalhos individuais, os relatórios como critério de avaliação das provas convencionais.

Passando a outro aspecto que vem sendo analisado, a professora Verônica, ao contrário de alguns de seus colegas que guardam boas lembranças de alguns ex-professores da graduação e continuam sendo referência em sua prática docente, afirma não ter referências de professores, exceto seu orientador do trabalho de conclusão de curso por fazê-la sentir-se importante, valorizada: “Porque naquele momento ele fez a gente se sentir importante. Eu acho que o professor tem que fazer o aluno se sentir importante”. Embora ela não relacione a sua prática à prática de algum professor, tomando-a como referência, fica implícito em sua fala que lhe falta a referência do “bom professor”, aquele que valorize o estudante, como fez seu orientador.

O depoimento da professora Verônica se aproxima daquele do professor Lucas não apenas por eles pertencerem à mesma geração, mas, também, por revelarem nas suas narrativas não ter ex-professores como referência para suas práticas em sala de aula, salvo para evitar reproduzir o que condenam na prática deles, como é o caso de Lucas. Diante das colocações destes dois professores, urge pensar o que teria acontecido com a formação dessa nova geração que tem falta de referências de bons professores, de boas aulas, de boas práticas e, ao contrário, recusa as práticas de seus ex-professores para compor as suas.

Outro aspecto que emerge nesta disciplina é a figura do *monitor*. De acordo com Dussel & Caruso (2003), o monitor é uma criação da pedagogia jesuítica. Com a evolução da pedagogia como disciplina universitária e a ocorrência de outros fatos no âmbito pedagógico, o método de monitoramento se constituiu em alternativa de ensino,

retomando uma ideia de Lancaster que se utilizou desse método para propagar a instrução para grandes grupos divididos em subgrupos. Ainda hoje, a monitoria continua presente no ensino universitário, como pode ser constatado. Os estudantes mais avançados tornam-se monitores dos seus colegas, transmitindo-lhes o seu *saber* ou o seu *saber-fazer* e, assim, eles próprios controlam os seus conhecimentos. A esse respeito, Postic (2007) destaca a descoberta recente de benefícios psicológicos na monitoria, uma vez que a distância entre o monitor e o aluno é reduzida na medida em que o monitor compreende tanto melhor as dificuldades encontradas pelo seu colega, quanto ele próprio já as venceu. A oficialização da monitoria pretende evitar uma banalização do estatuto e da situação do aluno e os riscos da indiferenciação conflitual, criando e disponibilizando papéis que deem aos estudantes zonas de apoio para fazerem progressos, para adquirirem competências, não só a serviço dos outros, mas também em seu próprio benefício.

Nas observações dessas aulas, foi possível perceber a importância do papel da monitora seja na colaboração dada a professora que reconhece sua ajuda - “não sei o que faria sem Ana, ela é muito eficiente e colaboradora”- , seja na relação respeitosa que ela tem com os colegas, sempre disposta a ajudá-los, como pode ser visto nas sequências descritas anteriormente na aula coreografada.

Ainda que o papel do/a monitor/a seja reconhecido pela comunidade acadêmica como importante e, em particular pelos estudantes, convém não esquecer as condições históricas em que o método da monitoria nasce e como vem sendo adotado, tampouco negligenciar os interesses que há por trás de sua criação: economia de tempo e de professores e o alargamento da instrução, bem como finalidades de integração numa ordem moral, baseada numa complementaridade do comando e da obediência (Postic, 2007; Dussel & Caruso, 2003). Nesse sentido, nunca é demais ficar atento às intenções, objetivos e condições em que a monitoria vem sendo adotada pelos professores nas universidades privadas, reconfigurando as *estruturas visíveis* e, em particular, a interação comunicativa ainda que transitoriamente.

Performatividade-expressividade

Analisando ainda a *coreografia das aulas* de Verônica, vê-se que ela, assim como outros professores participantes da pesquisa, tem *nos gestos* e na *expressividade* uma outra maneira própria de se comunicar com a turma. O modo como ela agitava as mãos ao explicar a atividade demonstrava um certo nervosismo, uma insegurança, principalmente quando o estudante apresentava alguma dúvida ou dizia não estar entendendo. A esse respeito, Barbosa et al. (2009) afirmam que o modo como falamos, gesticulamos, ou seja, a expressão que damos ao que queremos dizer reflete a nossa atitude diante do assunto e, inevitavelmente, as nossas emoções. Desse modo, o palco/sala de aula é um espaço de *comunicação verbal e não verbal*, e a forma como elas são usadas pelos docentes orientam as interações e permitem a apropriação ou não, pelos estudantes, dos conteúdos que estão sendo trabalhados.

Para os autores a expressividade deve ser entendida num contexto mais global e integrado, sem que haja uma separação clara de seus elementos. Nesse sentido, os elementos verbais e não verbais coexistentes devem ser analisados “como uma habilidade do indivíduo ‘dar vida’ ao seu pensamento por meio da linguagem e expressão corporal, suscitando no outro a vontade de pensar junto, de construir uma ideia.” (Barbosa et al., 2009, p. 78).

Observamos ainda nas aulas encenadas por Verônica a emoção tanto na variação da voz, da fala, quanto na expressão corporal, nos gestos. Durante a exposição, ela prefere permanecer na frente, junto ao quadro e seu deslocamento na sala se dá apenas para atender aos estudantes. Em movimentos moderados, quando estava explicando mantinha sempre as mãos no bolso do jaleco (sugerindo que esse gesto lhe dava mais segurança), mesmo assim podíamos ver uma movimentação das mãos através do tecido que cobria o bolso do jaleco.

A voz era bastante impositiva e contrastava com o riso que ela tentava esboçar enquanto falava com a turma. O fato da professora ser muito jovem e pertencer a mesma geração dos seus estudantes, pode ser um dos motivos pelo qual ela demonstre uma expressão facial mais séria, apreensiva, uma postura corporal mais ereta, um olhar mais firme para a turma. Fabron (2006) citado por Barbosa et al. (2009, p. 78) afirma que na sala de aula a expressividade comanda a interação entre o professor e os estudantes,

podendo facilitar ou dificultar a construção do conhecimento. Essas colocações apontam para a necessidade de estudos que aprofundem a reflexão e a investigação sobre esses elementos pouco considerados no processo educativo.

Tempos e ritmos

Nesse plano, há de se considerar ainda a questão *temporal* implicada na rítmica das suas aulas. A preocupação da professora Verônica em revisar todo o assunto da prova impõe uma rítmica que obriga os estudantes a um estado de atenção integral e, ao mesmo tempo, a acompanhar o ritmo acelerado da professora e registrar nos apontamentos. Esse ritmo só é interrompido quando surge uma dúvida. Quando isso ocorre a professora procura ser mais objetiva para não perder o “pique”, como ela disse, porque, afinal, ela precisa aproveitar o *tempo da aula* para revisar tudo que foi dado pelo professor da parte teórica, requerendo-se da professora muita habilidade para atender a essas exigências. A intensidade rítmica tem desdobramento na aprendizagem dos estudantes na medida em que eles não conseguem conciliar o ritmo da explicação da professora e, ao mesmo tempo, prestar atenção, fazer as anotações e apresentar suas dúvidas, como desabafou uma estudante: “É complicado aprender nessa aula de revisão, muito conteúdo, pouco tempo e o que era para tirar as dúvidas, ajudar a aprender acaba não acontecendo pois é tudo muito apressado” (Depoimento de uma estudante registrado em Diário de Campo, 2009) .

As interações pedagógicas envolvem sujeitos sociais localizados não apenas em uma espacialidade, mas em vivências e rítmicas temporais regidas pelo calendário escolar e acadêmico. Observando a coreografia da aula da professora Verônica percebe-se na sequência didática uma preocupação em adequar as tarefas ao tempo determinado, de modo a dar conta do conteúdo previsto para aquela aula. Por este motivo ela cronometra o tempo para cada atividade, e os estudantes devem seguir essa rítmica. Pressionados pelo tempo, professora e estudantes buscam alternativas. No caso dos estudantes, aqueles que não conseguem acompanhar a rítmica da aula são assistidos pela monitora, enquanto a professora avança com aqueles que demonstram mais agilidade na execução das tarefas.

A professora Verônica declara na entrevista não ter maiores problemas em relação ao *tempo* destinado a aula: “Esta é uma coisa que eu acho que o professor tem no sangue (risos)... quando você elabora uma aula, você não para pra pensar se aquela aula vai durar uma hora e quinze, que é seu tempo”. Prosseguindo ela diz: “(...) vou botando tudo o que eu acho pertinente de trabalhar naquele momento, (...) por exemplo, eu faço dez slides pra uma aula de uma hora e quinze minutos. (...) eu chego lá na hora, e acaba dando certo (risos). Eu nunca me programei, nunca me perguntei: Será que esse conteúdo vai ultrapassar uma hora e quinze minutos ou vai ficar por muito menos?”

A forma de lidar com o tempo começa no planejamento, mesmo que a professora afirme não ser sua preocupação maior, canalizando sua atenção para a projeção dos slides e preferindo acreditar que, no final, tudo dá certo, porque, como ela diz, “está no sangue”. Quanto a essa questão, Zabala (1998) afirma que o tempo teve e ainda tem um papel decisivo na configuração das propostas metodológicas. Na estratégia tradicional em que o importante é a quantidade de informação recebida, o fator tempo é primordial. Talvez isso nos ajude a entender por que a professora Verônica não considere o *tempo* um elemento do planejamento, visto que ela se organiza em torno do número de slides e do conteúdo da aula. Talvez por esse motivo ela afirme: “Eu até acho que o tempo da aula é suficiente”. Paralela e contrariamente, ali, há uma regulação/gestão do *tempo* com vistas a garantir a produtividade e o rendimento do trabalho da professora e da turma, a fim de propiciar a obtenção de bons resultados.

Relação docente e discente

Em entrevista, esta professora faz uma clara associação entre a forma como compreende e procura se *relacionar com seus jovens estudantes*, alguns de sua geração, e sua condição de professora: “Ah, eu procuro ser o mais aberta possível. Só não faço o que vai pela cabeça, eu não acho isso certo”. Alguns aspectos ressaltam e configuram as relações com os jovens/adultos estudantes. Um deles é não levar em consideração o fato de pertencerem à mesma geração, como pode ser observados nas estruturas visíveis de suas aulas, em que faltava um diálogo interativo entre docente e estudantes. Configurando-se uma relação hierárquica.

Suas atitudes nas aulas observadas indicam uma relação estritamente profissional e formal, distante de uma relação mais afetiva. “Estou aqui pra fazer essa ponte, a gente brinca, a gente faz amizade (...). Tenho uma relação legal, mas chamo eles sempre à responsabilidade”. Nossa hipótese é que o fato de a professora Verônica pertencer à mesma geração dos estudantes a faça pensar que o seu *status* de professora possa diluir junto a turma e, por esse motivo, ela opte por manter uma relação mais formal e distanciada dos estudantes no decorrer das aulas, preservando assim seu estatuto conferido pela instituição. Isso ilustra a afirmação de Goffman (2003) de que os atores sociais, sempre que estão na presença dos outros, constroem estratégias de ações de tal modo a determinar o tipo de impressão que pretendem causar a seus interlocutores, como também o tipo de relação que pretendem estabelecer. Por sua vez os outros interlocutores também lançam mão de suas estratégias de percepção desse mesmo sujeito.

Outro aspecto da convivência da professora Verônica com os estudantes com quem trabalha é associar as relações interativas com a avaliação: “Sempre aviso a eles que corram atrás das notas, porque às vezes os alunos acham que o professor no final vai empurrar”. Em seguida, ela acrescenta: “(...) eu já mostrei pra eles que não é pra isso que estou aqui”. De certo, há de sua parte um desejo de que os estudantes pensem bem dela, que se relacionem bem com ela, com uma condição: que eles não confundam os papéis, configurando um jogo relacional. O estatuto de professora estruturado na vida acadêmica lhe confere autoridade, o poder de classificar, de controlar, julgar, avaliar, sancionar. Para alguns autores (Dussel & Caruso, 2003; Cunha, 2003), o poder de julgar surge como peça fundamental de um sistema baseado na vigilância e na seleção. De outra parte, ela deseja, ainda, assegurar harmonia suficiente para que a interação possa ser mantida.

Nota-se, nesses traços, uma contradição entre o discurso e a prática na aula da professora no que tange a suas relações com os estudantes, que talvez seja suficiente para justificar sua postura em sala de aula. Em certo sentido e tendo em vista o aspecto relacional e o envolvimento humano, pode-se supor que o fato de ser “novata”, “principiante”, sem muita experiência (termos esse designados por diferentes autores para referir-se ao docentes em início de carreira), contribui para que ela faça a opção de

manter uma relação assimétrica em sala de aula, fazendo valer seu estatuto de professora universitária. Pode-se pensar, ainda, que essas condutas sejam também a maneira como ela compreende o papel que foi convocada a desempenhar. Isso a tensiona e a pressiona, na medida em que exige abertura, plasticidade, sensibilidade e agilidade para conviver com as relações interativas pedagógicas. Ela mesma sabe que, com os colegas e com os estudantes universitários, dificilmente poderia ser diferente.

Tensões

Ainda na entrevista da professora Verônica, há dois aspectos que precisam ser considerados do ponto de vista das coreografias de ensino: de um lado, a professora precisa dar conta do que foi proposto pelo professor da parte teórica, ainda que reconheça que há descompassos entre as suas rítmicas temporal. De outro lado, está a experiência, a hierarquia que separa as disciplinas entre teórica e prática, de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico. No que tange à rítmica temporal, às vezes o professor da parte teórica está mais adiantado e ela atrasada, outras vezes dá-se o contrário. Quando isso ocorre, a professora precisa “acelerar” ou “des-acelerar”, afinal, é como se ela atuasse na condição de coadjuvante e não de protagonista na dança didática de ensinar, e isso a *tensiona*.

Percorrendo outros planos de análise, que se desdobram em *tensões*, a professora Verônica os identifica e nos revela que a relação com os colegas professores responsáveis pelas disciplinas teóricas com quem ela divide as aulas práticas é, talvez, o principal motivo de suas tensões. “Eu tenho o programa, faço a aula ali, às vezes até é a mesma aula que a outra professora tá fazendo, mas a gente não troca nenhuma ideia”. De certo que há da parte da professora um desejo de trabalhar em parceria, porém não encontra receptividade nos colegas e suas preocupações não se esgotam aí. Estendem-se às relações acadêmico-pedagógicas e ao sentimento de solidão também denominado “angústia pedagógica” (Isaia, 2006), que combina com desamparo e despreparo. Isso pode ser resumido na expressão da professora Verônica: “Ainda sou muito verde, tenho muito que aprender”, falando metaforicamente, para dizer de sua pouca experiência na docência universitária que, provavelmente, é a causa de sua dificuldade de lidar com algumas situações em sala de aula.

Atualmente, nas universidades privadas, a incorporação de novos membros à docência é muito frequente. Trabalhamos sempre com “novos chegantes”, fato que vem acentuando-se, dada a rotatividade de professores devido à política econômica prevalecente nas universidades privadas. Embora os docentes mais antigos (experientes), os “titulares” e os “titulados”, os responsáveis pela disciplina teóricas queiram separar-se dos “novatos”, é impossível deles separar o ofício de ensinar. Assim sendo, faz-se necessário repensar as relações interativas entre os professores mais antigos (experientes) e os novos chegantes (novatos, menos experientes), como pode ser visto nas coreografias e narrativas apresentadas pelos docentes participantes desta pesquisa. No caso dessa professora, ainda que ela revele dificuldade nas relações interativas pedagógicas com alguns colegas, não podemos ignorar que o trabalho e a presença de um colega docente sempre enriquecem o desempenho, interrogando, interpelando, convocando o/a outro/a professor/a, seja de forma sistemática, aberta e orgânica, seja de forma silenciosa, fortuita, irregular.

No que se refere aos “novos chegantes” professores, ressaltam-se as variáveis: idade, formação acadêmica, área de atuação profissional, sexo, condições econômicas entre outras. Isso parece trazer desconforto e insegurança aos professores novatos. No caso em estudo, por tratar-se de uma universidade privada, em que é grande a concorrência, a situação se agrava. Tratando-se de uma jovem professora, ex-aluna, com pouca experiência na docência universitária, é natural que Verônica se mostre *tensionada*.

O fato de esta professora trabalhar em uma universidade privada, sem garantia de permanência, a deixa tensionada a cada início de semestre, como revelou na entrevista. A demissão do colega responsável pela parte teórica da disciplina provocou um sentimento paradoxal de liberdade e de restrições, de autonomia e insegurança ao mesmo tempo. Liberdade e autonomia para decidir sobre os destinos da disciplina e insegurança pela falta de experiência e de *know how* para assumir o papel desempenhado por seu colega titular da disciplina, seu ex-professor. Insegurança por saber que corre o mesmo risco de ser dispensada tal qual ocorreu com seu colega de trabalho. Esse contexto acaba proporcionando um ambiente competitivo entre o corpo

docente, na medida em que a demissão de um colega pode beneficiar outros que passa a assumir suas turmas, disciplinas e, com isso, melhorar seu salário.

Diante do que vem sendo discutido, constatamos que, para criar/recriar esses “mundos de aprendizagem”, os atores sociais docentes e estudantes devem ser capazes de conectar a parte teórica com a parte prática, a liberdade e o constrangimento/restrrição numa relação dialógica que favoreça atingir a *performance* de aprendizagem desejada.

Em suma, espera-se que as novas gerações em parceria com as gerações de professores mais experientes, ao se apropriarem de suas raízes culturais e da tradição acadêmica, possam estar aptas a construir um processo de ensino na universidade diferente do existente, reinventando outras formas de coreografar suas aulas, outras metodologias, formas de interações, de avaliação, uma rítmica que favoreça a dança didática entre o ensinar e o aprender e, por conseguinte, uma boa *performance* de aprendizagem para o estudante.

Com estas ressalvas, apresentamos, a seguir, a coreografia do Curso de Informática.

5.4. O CURSO DE INFORMÁTICA: NAS COREOGRAFIAS DE ENSINO AS TECNOLOGIAS

O CURSO – Reconhecido pelo MEC em 1997²⁴, o Bacharelado de Informática nesta universidade pesquisada é relativamente novo se comparado aos demais. Integra a área de Ciências Exatas e Tecnológicas. O curso visa capacitar o profissional para analisar, planejar, implementar, gerenciar e manter sistemas de informação que concretizem os anseios das organizações na busca da produtividade, sem perder de vista a relação custo-benefício e níveis de segurança e privacidade neles envolvidos.

²⁴ Fonte documental: Projeto Pedagógico Institucional (2008) e Relatório de Avaliação Institucional (2010)

Com duração mínima de oito semestres, o curso é oferecido nos turnos matutino e noturno e conta com um quadro docente formado por doutores, mestres e, principalmente, de especialistas na área de Informática. Por ser uma área relativamente nova, há poucos cursos de doutoramento. Identificamos que os professores doutores desse curso pesquisado são de outras áreas do conhecimento sem muita relação com o curso de Sistema de Informação, como é denominado o curso de Informática.

O CENÁRIO – As aulas observadas no curso de Informática desenvolveram-se em dois cenários: uma sala de aula convencional e uma sala de aula no Laboratório de Informática. Na sala de aula convencional foi ministrada uma disciplina da área Matemática. Uma sala de aula ampla, planejada para acomodar setenta (60) estudantes. As paredes são pintadas de branco, o que favorece a luminosidade da sala. Do lado direito as janelas de vidro ajudam na ventilação, embora a sala disponha de dois aparelhos de ar condicionado e quatro ventiladores de teto. Na frente da sala, um “quadro branco” preenchido com o assunto da aula – Cálculo numérico I, uma mesa e uma cadeira do professor que ele dificilmente usa durante as aulas, preferindo ficar de pé ao lado do quadro. As carteiras universitárias dispostas em filas paralelas, bem perto da carteira do professor, favorecem a proximidade com os estudantes, como expressa Hugo: “Prefiro os alunos por perto, assim os mantenho atentos na aula”. Uma turma predominantemente masculina, nesta aula, precisamente 43 estudantes, dos quais apenas sete do sexo feminino.

O cenário do Laboratório de Informática. É uma sala com arquitetura planejada para atender as atividades que exigam o uso do computador e da internet, mas é utilizadas também por disciplinas de outras áreas que necessitem do uso do computador. Nos horários livres, esta sala é disponibilizada para uso da comunidade estudantil desta universidade. A arquitetura foi projetada para atender à finalidade de trabalho com computadores, com tamanho bem menor que a sala de aula convencional. Dispõe de oito bancadas de madeira revestida de fórmica azul, sendo quatro de cada lado; no centro da sala, há um corredor para deslocamento do professor e dos estudantes. Em cada bancada há dois computadores (totalizando dezesseis aparelhos) e, para cada computador, duas cadeiras para os estudantes.

O Laboratório de Informática está devidamente equipado com computadores ligados em rede com linguagem de programação científica específica para atender a disciplina e a um número limitado de usuários. Na frente, um quadro branco, uma mesa e uma cadeira para o professor. Do lado direito da sala, especificamente em um canto, um armário suspenso na parede com um aparelho de TV e Vídeo; logo abaixo, uma mesa com um aparelho de som e um retroprojeto. No centro da sala, um aparelho de data show focado para o quadro. Do lado esquerdo, as janelas de vidro escuro criam um ambiente de penumbra quebrado pela iluminação artificial, independentemente de as aulas ocorrerem no turno diurno ou noturno. As janelas são lacradas devido ao uso permanente do ar condicionado que mantém a temperatura fria para proteger os aparelhos. Nas aulas, os estudantes se organizam individualmente ou em duplas.

No horário das aulas é colocada uma placa “Estamos em aula”, para restringir o acesso apenas aos estudantes da disciplina. Após a aula, a placa é trocada por “Horário Livre”. Estavam presentes nesta aula 16 estudantes, dos quais 13 homens e apenas 3 mulheres. Ainda que houvesse um número suficiente de computadores, observamos que a maioria dos estudantes prefere sentar em duplas e dois individualmente usam seu próprio not book. De acordo com o professor, para esta disciplina é instalado um programa específico.

OS ATORES SOCIAIS – Vindos de diferentes formações acadêmicas, o professor Hugo com licenciatura em Matemática e o professor Eric com bacharelado em Ciência da Computação foram também se fazendo professores de modos distintos, tendo em vista seus diferentes contextos de trabalho, suas diversas origens sociais e familiares e suas distintas representações e concepções sobre *a aula*, sobre a *relação ensino e aprendizagem*, sobre os estudantes jovens e adultos, referenciais que se desdobram sobre seus viveres e sobre suas interpretações a respeito da docência universitária. A partir da análise das observações das aulas e da escuta desses dois colegas, tecemos nossa própria interpretação. Procuramos conhecer um pouco mais, observando suas práticas em sala de aula, sobretudo pelo ângulo do que funda a docência: uma relação interativa pedagógica entre sujeitos socioculturais, com suas histórias fruto de relações intersubjetivas, inscritas nos processos de construção de conhecimentos e de sua formação profissional.

5.4.1. Professor Hugo: “Ensinar matemática é ter a gratificação de saber que o aluno aprendeu”.

O professor Hugo é divorciado, tem 65 anos de vida. Coursou Licenciatura em Matemática e, em 1982, fez especialização em Metodologia do Ensino Superior. Exerce o magistério há 40 anos, marcados por influências de sua mãe e irmãos professores, em especial Augusto, a quem ele tem como grande referência em sua prática docente, narrando com detalhes essa experiência. Informa que todos sentavam até altas horas da noite em volta de uma mesa grande para planejar as aulas e discutir o que era melhor para fazer pelo aluno em sala de aula. “(...) Fred (irmão) estava sempre ao meu lado, orientando, incentivando, sugerindo. Foi meu grande mestre”. Ressalta que todos os irmãos dedicaram-se à área de exatas, herança que se estende aos familiares mais jovens (sobrinhos, filhos, netos). Tendo trabalhado em diferentes níveis de ensino, fundamental, médio e superior, este último atuando em uma universidade pública (já aposentado) e privada, atualmente dedica-se a duas instituições privadas, sendo uma confessional e tradicional. Tal contexto circunscreve à universidade sua experiência na docência em matemática. Em entrevista, ele relata com entusiasmo o seu ingresso e trajetória, como professor, ainda recém-formado, as noites “passadas em claro” planejando suas aulas, a vontade de fazer o melhor como professor. Prosseguindo, traz em seu relato um fator que considera marcante em sua carreira, qual seja: “(...) desde que iniciei no magistério dou aula de manhã, de tarde e de noite e isso faz a diferença, porque o professor pode ter quarenta e tantos anos de ensino e dar aula apenas das 7h da noite até as 9 da noite, e durante o dia só faz pesquisa (...)”. Reconhece que, na academia, o ensino não tem o mesmo *status* da pesquisa, ainda assim, considera-se realizado em *ser cem por cento professor* e poder socializar o conhecimento através de suas aulas. Suas colocações revelam que sua vida pessoal e sua vida profissional se cruzam e interpenetram, constituindo sua identidade na perspectiva analisada por Nóvoa (1995), ou seja, do professor enquanto pessoa e profissional.

É bastante seguro e confiante em seu ofício de professor de matemática, confiança que só adquiriu quando percebeu não ser apenas o seu “dom” o que garantia bons conceitos nas avaliações feitas pelos estudantes, como também sua capacidade de

dar “excelentes” aulas (depoimento dos estudantes), mas, principalmente, por estabelecer uma boa relação com cada um e com a turma, uma relação de encantamento, conquistando-os e levando-os, assim, a aprender com prazer a Matemática. Sob essas influências, a aula é caracterizada pelo professor em apreço não apenas como uma atividade pedagógica, mas como um lugar *de relações e interações humanas* que ele foi aprendendo a valorizar com o passar do tempo: “(...) isso fez com que eu mudasse, não apenas as minhas aulas; a maneira de ver o aluno com outro olhar ajudou não só meu modo de ensinar, como também a aprendizagem deles na matemática”. Esse professor demonstra ter consciência da relevância de determinados aspectos de ordem social e cultural que interferem nas atitudes dos estudantes perante a universidade e a Matemática, o que não é suficiente para atenuar a tensão com essas atitudes. “Tenho consciência das limitações e dificuldades dos alunos, seja de ordem econômica, cultural e da falta de base que eles trazem do ensino básico”.

A aula vista metaforicamente como coreografia nos permite imaginar um cenário em que é possível o coreógrafo/professor e os dançarinos/estudantes encenarem a dança didática entre o ensinar e o aprender em diferentes espaços de aprendizagem. Nesse caso pesquisado, a aula tanto pode acontecer na sala de aula convencional com ensino presencial, como também no Laboratório de Informática, em que paralelamente se desenvolve um ensino presencial e virtual, como veremos na discussão que se segue. As aulas de matemática são oferecidas às quintas-feiras no horário das 19:00h às 20:15h, com um intervalo previsto de 10 minutos e o término das aulas para as 21:40h. Em negociação com a turma foi acordado que não haveria o tempo do intervalo sendo este tempo usado ininterruptamente com atividades no *tempo da aula*; em contrapartida o horário de saída seria antecipado.

O professor Hugo, nas aulas de matemática, manifesta-se avesso ao uso das novas tecnologias, preferindo a exposição com auxílio apenas do quadro branco; a prova, a outros critérios de avaliação; e, especialmente, o contato “olho no olho” com os estudantes, como pôde ser visto nos seus *modos de ação* e interações pedagógicas e reafirmado em seu depoimento: “Prefiro olhar o aluno, ter ele por perto, ouvindo atentamente, apresentando suas dúvidas”. É uma turma predominantemente masculina e, nesta aula, compareceram trinta e oito estudantes do sexo masculino e seis mulheres,

com idade que parece variar aproximadamente entre 23 e 45 anos. Convivem naquele espaço estudantes dos cursos de Informática, Engenharia Civil e licenciatura em Matemática. De acordo com este professor, além dessa diversidade de cursos, raça, gênero e gerações, há também diferenças de níveis de ensino, uma vez que três estudantes já são bacharéis em Contabilidade. Com muitos anos de experiência na sala de aula, o professor é visto pelos seus alunos como um dos melhores professores de matemática dessa instituição.

Nessa direção, buscamos adentrar a sala de aula e nela conhecer a coreografia da aula por ele encenada:

1. 19h:10m (P) - Professor Hugo entra na sala e cumprimenta os estudantes que o aguardavam. Coloca a caderneta na mesa e pergunta se eles estão satisfeitos com o resultado do jogo de seu time predileto. Os estudantes falam descontraidamente, opinando, rindo, fazendo piada com o time do professor. Enquanto isso os demais colegas vão chegando e se acomodando.
2. 19h:15m (P) - Professor Hugo: Vamos agora ao que nos interessa. Escreve o assunto no quadro. Em seguida pergunta: “Quem se lembra desse assunto?”
3. (E1) - Victor: Tenho uma vaga lembrança.
4. (E2) - Carlos: Ele está relacionado com o que vimos em cálculo numérico?
5. (P) - Professor Hugo: Isso mesmo, já vimos no início da unidade e em outros assuntos discutidos em outras aulas. Agora vamos dar continuidade. Começa a fazer a demonstração da operação numérica. À medida que vai resolvendo no quadro, vai explicando em tom de voz elevado, dando exemplos, enquanto alguns estudantes vão copiando e outros prestam atenção às operações que o professor resolve. Vez por outra o professor interrompe a escrita volta-se para a turma e pergunta: Alguma dúvida? E continua expondo.
6. Estudantes permanecem em silêncio, alguns ouvindo atentamente a explicação olhando para o quadro, outros copiando no caderno.
7. (P) - O professor escreve uma operação matemática e pergunta: Quem arrisca responder o resultado? Vamos, tenho certeza que muitos sabem, não tenham receio, falem, assim vejo se estão compreendendo. Dá um tempo (sem determinar) para os estudantes pensarem.
8. (E4) - Antonio responde corretamente.
9. (P) - Muito bem, como você chegou a esse resultado?
10. (E5) - Sandro diz: Professor, não entendi bem, meus cálculos não batem com os deles (colegas).

11. (P) – Professor Hugo: Explique como você fez a operação.
12. (E5) - Lucas explica e, ao mesmo tempo, fala de suas dúvidas.
13. (P) – Professor Hugo: Quem pode ajudar o colega? Quem tem dúvidas? Em seguida volta a explicar com exemplos práticos, relacionando com outros assuntos já vistos. No decorrer da exposição fala bastante alto e alterna os movimentos entre escrever no quadro e ao mesmo voltar-se para a turma. Em alguns momentos parece falhar, a boca mostra-se seca e ele chega a tossir. Escreve outro exercício e diz: Agora façam vocês. Dá um tempo para que a turma resolva e ele descansa. Senta-se em uma cadeira junto a um estudante, enquanto eles vão resolvendo a tarefa. Depois de alguns minutos, pergunta: Terminaram? Acho bom resolver, assim sobra um tempo no fim de semana para ver o futebol e a vitória de meu time. A turma descontra-se, dá risadas, faz piada com o time.
14. (E) - A turma em coro diz: Ainda não, dá mais um tempo.
15. (P) – Professor Hugo: Quanto tempo? Cinco minutos? Temos ainda muita coisa para ver hoje.
16. 20h:15m. (P) – Professor Hugo: Vamos ver se ficou claro. Vamos ver o que vocês fizeram. Quem quer começar?
17. (E6) - Jose vai falando como resolveu enquanto o professor vai escrevendo no quadro o que ele dita.
18. (P) – Professor Hugo pergunta: Alguém fez diferente? Por que você seguiu essa lógica? Poderia ter feito por outro caminho? Há várias maneiras de resolver, importa que vocês aprendam e façam correto.
19. Os estudantes vão acompanhando, opinando, concordando, discordando, corrigindo. Alguns parecem isolados, distantes da aula, não escrevem nem participam, não perguntam.
20. 20h:40m (P) - Professor Hugo: Vejam mais um cálculo para vocês resolverem agora. Escreve no quadro e diz: “Este é o último. Percebo que vocês estão cansados; afinal, é dose dupla essas aulas dadas em um único dia”. Ele também demonstra cansaço. Novamente, faz um comentário relacionado ao campeonato de futebol nacional e do rebaixamento de um dos times. Quando isso acontece, muda a dinâmica e o ritmo da aula. A turma se posiciona, cada estudante a favor de seu time, alguns adversários do time do professor. Tudo isso acontecendo num clima de aceitação dos sentimentos de cada um e sempre retornando a aula.
21. 21:00h (P) – Professor Hugo: Vamos corrigir. Esta é uma afirmação constante. Em seguida vai fazendo a demonstração com a ajuda da turma, sempre dando exemplos e à medida que escreve vai perguntado: “É esse mesmo o resultado? Não disse se está certo ou errado, apenas estou fazendo, fiquem atentos, posso cometer um erro.”
22. 21h:15m - A aula vai encerrando. Os estudantes vão guardando o material, enquanto o prof. Hugo informa que deixou uma lista de exercício de fixação na xérox.

(Entrevista, professor Hugo, Curso de Informática, Disciplina Cálculo I, novembro/2009).

Estruturas visíveis: ações e interações pedagógicas

A *estrutura visível* da aula encenada pelo professor Hugo mostra uma sequência didática com poucas variações nas estratégias metodológicas e que se repetiu nas demais aulas observadas (um total de seis): inicia com uma *exposição* seguida de demonstração das operações numéricas no quadro; resolução de exercícios pelos estudantes; apresentação dos resultados; *feedback* podendo ser assim sintetizada: *exposição* → *demonstração* → *resolução de exercícios* → *feedback* → *resolução* e assim sucessivamente. Nesse *modo de ação pedagógica*, ele apresenta o conteúdo servindo-se de exemplos, como pode ser visto nas sequências didáticas (S²⁵ 6, 14 e 22). À medida que vai explicando, ele utiliza aquisições anteriores combinando-as com as informações atuais, como visto na sequência (S 5): “Vimos isso em cálculo numérico”. Em seguida, *organiza-estrutura uma situação de aprendizagem* definindo uma tarefa, dando instruções para os estudantes: “Agora vocês vão resolver esta operação...”, (S 8 e 10); levantando um problema, desafiando a turma perguntando: “Quem arrisca resolver o problema?” (S 12). Enquanto os estudantes realizam as tarefas, o professor verifica a compreensão, corrige, solicita que um colega corrija também, fazendo com que o estudante reinvesta na tarefa (S 8; 14; 16; 17; e 18). As funções pedagógicas em suas aulas abrangem ainda a *estimulação-animação-ativação do aprendente*: “Vamos, tenho certeza que muitos sabem, não tenham receio, falem, assim vejo se estão compreendendo”, e, ao mesmo tempo recorrendo à função da *avaliação* (Altet, 2000) com algumas variações do uso do feedback imediato: *Explique como você fez a operação* (S10 e 12), reorienta, solicita ajuda da turma: “Quem pode ajudar o colega?” (S14).

Nessa dinâmica ele rompe com o silêncio da sala, tecendo um comentário sobre a derrota do time de futebol, provocando risos na turma e assim criando um clima mais descontraído (S 14, 21) em que podemos identificar mais uma função didática, a de *regulação* no que se refere ao *clima* em sala e aula, tal qual analisada por Altet (2000). Observamos, através das estruturas visíveis de suas aulas, uma variedade de funções

²⁵ S - refere-se às sequências didáticas.

didáticas acontecendo ao mesmo tempo. As experiências positivas com o ensino da matemática, aliadas à facilidade e identidade que ele demonstra com a área de exatas, e sua dedicação favorecem sua atuação em sala de aula.

Processos interativos e comunicativos

Em suas aulas, o *modo discursivo* sobressai: o professor é quem desencadeia e orienta a atuação dos estudantes, como ocorre com outros professores do curso de Direito e Enfermagem já referidos. É ele quem introduz e encerra a comunicação direcionada em função do seu objetivo, que é fazer com que os estudantes consigam resolver a operação numérica apresentada no quadro. Embora o professor não tenha explicitado o objetivo para a turma, é possível deduzi-lo com base no encaminhamento das sequências didáticas da aula encenada e de seu depoimento na entrevista. As perguntas feitas durante as aulas visam produzir um efeito didático para dar ao estudante a oportunidade de refletir sobre seu processo de compreensão e produção de conhecimento.

Nesse sentido, é importante destacar que, informar *os objetivos*, ensinar de uma maneira clara e estruturada, ativar o pré-conhecimento dos estudantes são elementos importantes dos componentes e orientação da aprendizagem, todavia nosso estudo constatou que não há, da parte da maioria dos docentes participantes desta pesquisa, a iniciativa de explicitar os objetivos, uma vez que sua atenção está voltada para o cumprimento do programa, com a transmissão dos conteúdos.

Os *conteúdos* nem sempre podem ser contextualizados, como ele diz: “Alguns são abstratos mesmos e só podem se relacionar com outros que seguem a mesma lógica”. Para o professor, importa o conteúdo procedimental, *o saber-fazer*, mesmo assim, ele não descarta a importância do saber teórico, conceitual, das definições essenciais no ensino da matemática. Para isso faz uso de uma linguagem acessível que favoreça o entendimento da turma. Este professor reconhece que há uma divisão entre os professores adeptos do ensino da matemática pura, aqueles da matemática aplicada e, mais recentemente, os adeptos da tendência da educação matemática com a qual ele afirma não ter maiores afinidades. Quanto à fragmentação a que ele se refere, isso não é um fato isolado da área de exatas, estendendo-se também a outra área do conhecimento,

às disciplinas e aos conteúdos como pode ser visto, por exemplo, no curso de enfermagem. No caso específico da matemática, ele reconhece que o desafio é manter um equilíbrio entre essas tendências, associando-as na medida do possível.

Os estudantes, por sua vez, parecem aceitar com naturalidade essa fragmentação e, na sala de aula, alguns chegam a revelar sua escolha seja pela matemática pura, seja pela matemática aplicada. Há sinais de que a postura didático-pedagógica do professor e dos estudantes não acompanha um teor crítico sobre essas tendências matemáticas como propõem os adeptos da nova Educação Matemática, na medida em que levam em consideração os aspectos pedagógico e psicológico que circunscrevem o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Delineando um pouco mais essa discussão, podemos pensar que, a partir dos *modos de ação* pedagógica, o cotidiano de uma sala de aula é um território profícuo de possibilidades de trabalho, e um deles é o de problematizar situações da realidade e desenvolver problemas que articulem aspectos teóricos e empíricos em uma mesma situação de ensino e aprendizagem. No dizer do professor Hugo: “(...) e aí vou me esforçando para explicar cada vez melhor, relacionando quando possível o assunto e sua aplicabilidade na prática”. Então, “nesses diálogos, na verdade no monólogo, pois falo mais (...) eles gostam e alguns dizem que aprenderam muita coisa em que tinham dificuldade e me agradecem”. Em sua entrevista, afirma que o ensino de matemática, muitas vezes se encontra isolado no cotidiano escolar, além de ser visto como difícil, complexo, que só pode ser cursado por estudantes tidos como mais inteligentes, os “nerds”.

Aos poucos, cuidadosamente e ao longo de toda a sua narrativa, ele fala das aulas, de suas práticas e dos estudantes jovens adultos e adultos com que convive dias, semanas, meses, semestres. Um professor mais experiente vê a aula como uma troca de conhecimentos e toma para ele a responsabilidade do ensino como um desafio de fazer o aluno aprender. Esse professor, entretanto, reconhece que “tratando-se de matemática não é fácil”. Ao ser indagado sobre o porquê de sua escolha metodológica, de seu modo de dar aula e por que *faz como faz*, declara:

Depende de alguns fatores: (...) A escolha depende do nível da turma, depende do espaço físico, do número de carteiras na sala e a quantidade de alunos. Variam de acordo com os recursos que nós temos, normalmente, os recursos de Matemática são simples, mas Geometria você pode levar alguns recursos, no caso, figuras geométricas já prontas, pra você verificar elementos, e às vezes até *slides*, para mostrar elementos e conhecimentos de curvas e parábola, mostrar alguns elementos. Aí pode ser feito um trabalho de exposição através de slide e normalmente o aluno fica mais atento quando se passa algum trabalho desses. Agora, a opção, no meu caso, a opção sempre é a aula expositiva. (...) essa escolha da exposição é quase 80% da aula. Quando a turma é muito heterogênea, nós arriscamos, nos procuramos trabalhar com até, digamos assim, com efeitos de preenchimento, de proposições em que eles possam, não só resolver as questões, mas analisar através de afirmativas verdadeiro ou falso ou então com opções de múltipla escolha, criando sempre condições para que isso possa ajudar, mas vai depender muito do alunado. (*Entrevista, professor Hugo, Curso de Informática, Disciplina: Cálculo I, maio/2010*).

O professor assume que suas aulas são expositivas e acha normal em se tratando de Matemática. Mesmo quando ele inclui algumas atividades, elas acabam sendo de preenchimento, proposições, listas de exercícios etc., fato muito comuns em disciplinas dessa área. Em sua fala, o prof. Hugo admite usar um *modo discursivo* de dar aula, centrado na pessoa do professor, com poucas intervenções dos estudantes. Olhando a *estrutura visível* da aula coreografada, é possível que imaginemos uma aula participativa. No entanto, as intervenções dos estudantes geralmente ocorrem para responder às perguntas do professor, para tirar alguma dúvida, pedir esclarecimento. Raras vezes se manifestam espontaneamente para falar de sua compreensão sobre o assunto, como pode ser visto não só na descrição das sequências didáticas da aula coreografada, como nas demais aulas observadas.

As colocações do professor apontam, ainda, aspectos da condição de trabalho (turma numerosa, heterogênea, com estudantes de diferentes cursos, espaço físico, recursos etc.) e da formação pedagógica do professor, evidenciando a falta de investimento da universidade, seja nas condições de trabalho, seja na formação continuada do professor com implicações na aula. Seu depoimento revela que, na matemática, os recursos didáticos são mais simples e demonstra ter conhecimento dos mesmos, embora não os utilize: “(...) você pode levar e trabalhar alguns recursos, no caso, figuras geométricas já prontas pra você verificar elementos, e às vezes até slides, pra mostrar elementos e conhecimentos de curvas e parábola, mostrar alguns elementos,

os alunos gostam”. Ainda assim, ele reproduz uma coreografia centrada na exposição do conteúdo: “Oitenta por cento de minhas aulas são expositivas, tendo como recurso apenas o quadro”. Trata-se de uma aula voltada mais para a aprendizagem de “definições” e de habilidades de *saber-fazer*, de resolver problemas matemáticos. Ele acredita que a exposição do assunto da maneira como ele a desenvolve é mais eficaz para a aprendizagem do estudante. Esse mesmo discurso é reproduzido pela turma, que afirma aprovar a aula expositiva com demonstrações no quadro como a estratégia adequada para o ensino da matemática.

O professor na entrevista, ao fazer referência a ex-professores e como eles influenciaram sua prática em sala de aula, deixa transparecer que viveu um processo de aprender e desaprender formas de ser professor de matemática, uma vez que afirma que não teve “bons” professores de matemática: “(...) Eu tive um pouco de falta de sorte na minha graduação, porque eu peguei professores complicados, quase não davam aulas, o mais moço tinha setenta anos, causava dó. A Universidade estava vivendo a pior crise, eu entrei na Universidade no ano de 65 num momento de transição”. Na falta do que ele considera como professores de referência, afirma que aprendeu por meio da experiência: “(...) aprendi sozinho um jeito próprio de dar aula de matemática”.

Nas suas colocações sobressaem não apenas aspectos didático-pedagógicos, mas também alguns relacionados ao indivíduo e ao social, por ele acreditar que o conhecimento se constitui a partir do contato com os outros e que ninguém aprende sozinho. Além disso, a noção de um conhecimento que se constrói a partir da experiência ganha destaque. Aprendemos também no próprio fazer em sala de aula com os estudantes, com os colegas, confirmando o que nos diz Nóvoa (1995), ou seja, que não existe um professor pronto, ao contrário ele é um “dado dando-se”.

Outro aspecto dessa afirmativa nos leva a pensar que a “ausência” de modelos de referência, como aparece em sua narrativa, tem como origem e principal causa os conflitos e interesses políticos vividos em plena década do regime militar, que têm desdobramentos na formação do professor, nas condições de trabalho, na perda da motivação, na falta de sentido que os docentes demonstravam ter por seu trabalho envolto em uma rotina e cansaço, deixando transparecer um processo de alienação, um

sentimento de eterna repetição de tarefas, sentimentos esses que contagiam os estudantes, como fica subjacente no tom de sua voz. O professor Hugo apresenta em tom de queixa, afirmando que os valores morais e éticos foram postos em questão diante da postura de alguns colegas e de estudantes e isso trouxe desânimo e descrença com o processo educativo.

Essas considerações não o abateram, ao contrário, fizeram dele um professor cuidadoso com os estudantes, o que se observa em seus esforços e compromisso para que eles aprendam e na atenção individualizada que tenta oferecer-lhes. “(...) Tenho um compromisso com cada estudante e, quanto menos o cara souber, melhor pra mim, pois eu gosto de pegar pessoas com dificuldades pra elas aprenderem.” Os estudantes reconhecem e valorizam seu trabalho, elegendo-o como um dos melhores professores deste curso, como já foi dito anteriormente.

Constata-se, então, que ele não só constrói a crença de como os estudantes aprendem, mas também se apegam às elas, e, nesse caso, deixa de buscar outras estratégias metodológicas para suas aulas. O referido professor declara na entrevista que reconhece que sua formação pedagógica é precária e ultrapassada. Para melhorá-la, ele busca alternativas através de outros meios/recursos: observando nos filmes, nos debates na TV questões relacionadas ao ensino, sobre a sala de aula, sobre a relação professor/aluno, entre outras. Nesses momentos, ele aproveita para refletir sobre sua prática, acreditando que assim está se atualizando. Ressalta, ainda, que se inspira nos *modos de expressar* dos apresentadores, *no seu tom de voz, nos gestos*, e, na medida do possível, recorre a esses aspectos artísticos em suas aulas. É a docência universitária colocando em questão a problemática da formação do professor que, embora não prescindam dos conhecimentos científicos e específicos da área de matemática, coloca em evidência a formação pedagógica.

Está implícita em seu depoimento uma denúncia acerca da formação do professor universitário. Há da parte desse professor o desejo de inovar sua prática em sala de aula. Todavia, quais meios e condições lhes foram dados para superar essa lacuna? Ele tem a formação específica exigida na sua área de atuação matemática, mas falta-lhe o conhecimento didático-pedagógico. Isso nos ajuda a entender por que ele

recorre a outros meios externos ao ambiente acadêmico-pedagógico e a outros referenciais que não os professores formadores propriamente ditos. Falta-lhe o domínio epistemológico para ensinar.

Tratando-se da área de matemática, Guimarães (2004) cita o estudo de Fennema e Franke (1992), que distingue alguns componentes no que diz respeito conhecimento do professor: conhecimento da Matemática; conhecimento da aprendizagem; conhecimento das representações matemáticas e conhecimento pedagógico. Esse último fica evidente que falta ao professor Hugo, como ele próprio declara.

Ele se interroga: “Como dar aula de Matemática de outra maneira que não expondo o assunto?” Em seguida responde:

No nosso caso, na disciplina Matemática nós procuramos aplicar sempre a parte teórica com exemplos que motivem e tornem a aula agradável. Eu acho que o bom professor deve estar satisfeito em dar uma boa aula, e uma boa aula seria o reconhecimento do alunado, do entendimento da aula por eles. (...) Quando a turma é muito heterogênea nós arriscamos, nós procuramos trabalhar até com... digamos assim, com efeitos de preenchimento, de proposições em que eles possam completar, não só resolver as questões, mas analisar através de afirmativas se é verdadeiro ou falso ou então com opções de múltipla escolha, criando sempre condições para que eles possam aprender mas vai depender muito do alunado. (...) depois da exposição, eu acho que os alunos, às vezes, criam uma admiração sobre o assunto, sobre a gente. Porque, quando eles não fazem a pergunta, eu me ponho no lugar deles e começo a me interrogar: Será que eles estão entendendo? E aí vou me esforçando para explicar cada vez melhor. Então, nesses diálogos, na verdade, no monólogo pois falo mais (...) eles gostam e alguns dizem que aprenderam muita coisa que tinham dificuldade e agradecem (...). (*Entrevista, professor Hugo, Curso de Informática, Disciplina: Cálculo I, maio/2010*).

Analisando as colocações do professor Hugo, vê-se que elas denotam que, assim como alguns de seus colegas de pesquisa, ele tem em mente alguma ideia do processo ideal ou real de ensino, de uma boa aula, de uma boa aprendizagem, embora com algumas contradições. Em seu depoimento, constatamos que ele não vê alternativas metodológicas para o ensino da matemática que não sejam as aulas expositivas. Partindo dessa crença, este professor, para atender ao que considera imprescindível na dança didática entre o ensinar e o aprender, faz uso do que Oser & Baeriswyl (2001)

denominam de “arranjos”, no caso desse professor, o exemplo como um *recurso* motivador para ajudar o estudante a entender a teoria: “(...) nós procuramos aplicar sempre a parte teórica com exemplos que motivem e tornem a aula agradável”. Em seguida, fala de outra estratégia metodológica: “Porque quando eles não fazem a pergunta, eu me ponho no lugar deles e começo a me interrogar: Será que eles estão entendendo?” E, assim, propõe novos entendimentos, inclusive rompendo fronteiras disciplinares e certas concepções de matemática e das formas de ensiná-la, tornando-a menos enfadonha, mais acessível aos estudantes, mais humana, podemos dizer. Nossa hipótese é que em função desses aspectos ele vê a necessidade de o professor de matemática partir de situações concretas, do dia a dia dos universitários, da vida profissional deles, de ser mais humilde, respeitar os limites de cada estudante, seus ritmos e tempos para aprender, como possibilidade de assumir uma postura epistemológica, na medida em que entende que não há uma única forma de conhecimento, tampouco de ensinar e de aprender.

Essas questões nos remetem ao estudo de Oser & Baeriswyl (2001), que afirmam que todo professor tem alguma ideia de um processo ideal de ensino e de aprendizagem. A arquitetura desse ensino requer atividades conectadas entre si, seguindo certa lógica, devendo ser incorporadas em situações significativas que favoreçam o processo de aprendizagem. Para que isso ocorra os professores devem ter conhecimento profissional sobre estimulação, sobre atividades multiformes, entre outras competências. Para estes autores é importante reconhecer que cada área de conhecimento tem sua didática própria e, como tal, faz uso de seus próprios métodos: a filosofia usa o método hermenêutico; os físicos são especialistas em experimentos e aprendizagens através de simulações; os economistas também podem simular modelos econômicos trabalhando com projetos e interpretação; as leis com representação de júri simulado etc.

Seu posicionamento condena a teoria de um método único e universal, uma vez que entende que o professor como *expert* deve saber seu jogo e ter uma base sólida de conhecimento profissional que lhe permita identificar os estudantes com mais dificuldades, os menos experientes e os mais *experts*, para adequar suas aulas e suas atividades à realidade da turma. Não basta o professor preocupar-se apenas com

métodos de ensino; é fundamental, antes de tudo, que enfatiza as operações mentais dos aprendizes. Essas concepções nos ajudam a entender o paradigma de base que norteia a concepção e prática do professor Hugo, como também de seus colegas docentes pesquisados.

Não obstante os discursos terem uma conotação idealista e até prescritiva e normativa, na prática sabemos que a realidade é bem diferente, como afirma Altet (2000, p. 13): “(...) as finalidades do ensino mudaram, mas o ato de ensinar continua a desenrolar-se entre um professor e os alunos, no microsistema de uma sala de aula e pelo discurso pedagógico”.

Por razões e características da formação do professor universitário, cabe indagar: Como essa didática se constrói em cada área de conhecimento? Que dimensões e elementos constituem e singularizam a experiência de cada docente? Considerando a formação dos professores universitários brasileiros, supomos que eles vivenciem de forma sensível, permanente e singular a experiência da docência. No que concerne às colocações de Oser & Baeriswyl (2001) quanto às estruturas visíveis adotadas pelos professores, deve-se considerar que o professorado é um coletivo marcadamente heterogêneo; afora sua diversidade de gênero, ciclos de vida, formação profissional, tempo no magistério, os professores diferenciam-se também em seus modos de ação e interações pedagógicas.

Quanto à docência em seu sentido mais geral, basta ter em vista a força que a experiência representou para ele em sua convivência com os estudantes, como ele próprio afirma: “Eles mesmos me veem como professor que ensina bem, que não deixa sair com dúvidas e como um amigo que fala de futebol que entende os atrasos deles nas aulas motivados pelo trabalho”. Essas falas ilustram a afirmação de Goffman (2003) no sentido de que os atores sociais, sempre que estão na presença dos outros, constroem estratégias de ações de modo a determinar o tipo de impressão que pretendem causar a seus interlocutores, como também que tipo de relação pretendem estabelecer. Por sua vez, os outros interlocutores também lançam mão de estratégias de percepção desse mesmo sujeito.

As observações das estruturas visíveis presentes nos *modos de ação pedagógica* do professor Hugo sinalizam que, apesar falta de um conhecimento pedagógico, há uma preocupação em ativar as operações mentais do estudante com problemas que vai além de simples demonstrações de fórmulas apresentadas no quadro para trabalhar o conteúdo matemático dado. Suas aulas contribuem para romper com a visão de que a matemática é difícil, inacessível, para a construção de uma imagem positiva desta disciplina, como expressa um estudante sobre suas aulas: “São excelentes, só não aprende quem não está comprometido, quem não leva a sério, pois o professor é cuidadoso na exposição, respeita as nossas dificuldades, ensina bem e a gente se apaixona pela matemática”. Ou ainda: “A disciplina é complicada, mas o professor consegue descomplicar, ele explica bem, com clareza, dá exemplos, demonstrações, e tem uma boa relação com a turma sempre atento as nossas dificuldades”. (Depoimento de dois estudantes registrado no diário de campo).

A partir das estruturas visíveis descritas e analisadas até aqui, podemos pensar, nesse caso, que o estatuto que confere o poder ao professor é substituído pelo estatuto que provém do exercício de uma direção que contempla a eficácia tanto de ordem cognitiva para realização da aula e das tarefas, quanto de ordem afetiva para o equilíbrio do estudante e da turma (Postic, 2007). É também visível a compreensão do professor Hugo no sentido de trabalhar o que os estudantes ainda não sabem, embora se esperasse que já tivessem aprendido, além de ele se preocupar com os que têm mais dificuldades, partindo do suposto de que todos eles são capazes de aprenderem.

No que diz respeito à aprendizagem do estudante, expressa que o aluno aprende quando ele é capaz de demonstrar um raciocínio lógico, mesmo que erre algum sinal, ou ainda quando consegue resolver oitenta por cento de uma lista de exercício feita em classe após uma aula. Isso não quer dizer que desconsidere as listas de exercícios extraclasse, pois, segundo ele, ajudam na aprendizagem da matemática. Nesse caso, a prática do exercício não passa de uma estratégia que torna possível o exercício da teoria muito defendida por Baeriswyl (2008), que considera a aprendizagem por tarefas um eficiente instrumento no processo de ensino. Para tanto, exige-se um planejamento específico de modo que a tarefa seja desafiadora.

O referido professor demonstra uma preocupação com a aprendizagem do estudante, um respeito, por vezes uma relação de afetividade com aqueles em que efetivamente acredita, sem, contudo perder a rigurosidade metódica sob o ponto de vista freiriano, o que se revela, por exemplo, nas exigências que ele lhes faz para que aprendam e adquiram autonomia: na resolução das listas de exercícios por ele solicitada; na participação na aula; em atendimentos extraclasse e muito mais. Além de ele acreditar naqueles estudantes, o que é fundamental para o êxito do trabalho pedagógico.

Performatividade-expressividade

Outro eixo de análise, que se desdobra de outros elementos das estruturas visíveis das aulas coreografadas nos processos comunicativos, de certa forma discutidos ao longo do capítulo e aqui abordados especificamente, diz respeito à questão da comunicação não verbal, mais precisamente *o gesto* como elemento configurador do processo de ensino do professor na dinâmica da aula. O professor Hugo, quando percebe que o tempo da aula está findando, muda o ritmo da exposição, em linguagem metafórica, muda a expressividade e performatividade coreográfica. A fisionomia de cansaço se revela no franzir a testa e contrair os lábios, em juntar as mãos e apertar uma na outra.

Nos momentos em que se aproximam a finalização da aula, ele permanece mais tempo junto ao quadro, de vez em quando tosse, indicando que, após o tempo de exposição, a garganta está “seca”. Como ele diz: “Não tenho mais nem saliva”. Apesar desse dito “constrangimento”, durante a exposição da aula mostra sempre uma grande disposição para falar e tem sempre um sorriso nos lábios. Gesticula muito pouco, permanece com os braços rentes ao corpo, segurando na mão direita o pilot que ele só abandona no final da aula. De acordo com Pereira (2010), *o gesto* é um dispositivo, um aparelho de registro e de amplificação do sentido da ação. Nesse movimento, o professor ora reforça, ora atenua o que é dito, ora compensa, ora substitui um enunciado por força de sua diluição em outro plano expressivo.

Nos encontros de copresença no cotidiano das aulas, o posicionamento do corpo, a expressividade dos atores sociais, os gestos são essenciais para entender o que ali se processa nas relações face a face. Os encontros no cenário da sala de aula confirmam a

importância dos atributos corporais mediando os processos comunicativos entre seus atores, em virtude de suas propriedades sensoriais.

Segundo Teixeira (1998, p. 55), a corporeidade é o mais concreto e natural equipamento do homem. No que tange aos processos educativos, “a corporeidade e seus respectivos atributos, entre eles as diferenças etárias entre professores e estudantes, circunscrevem suas interações cotidianas, configurando e particularizando a experiência temporal docente”.

Tempos e ritmos

Em suas coreografias de ensino, confirmadas em sua entrevista, há diferenças quanto às representações e modos de vivenciar o *tempo*, quanto aos ritmos da rotina da vida cotidiana, quanto aos calendários e horários, quanto aos horizontes e perspectivas temporais dos atores sociais docentes e estudantes. No que tange à questão do tempo da aula, o professor afirma que administra pela experiência, pelo tempo na docência e pela própria idade. “(...) A gente já sabe que naquele contexto ali vai dar certo, e se sobrar tempo a gente acrescenta algumas informações”. Depois de anos em sala de aula, com a idade e a experiência, a preocupação com o tempo da aula desaparece. O professor afirma que aprendeu a administrá-la na medida em que precisa cumprir todo o conteúdo programático: “Você cria o tempo na hora da aula”. Essa atitude reforça o pensamento de Teixeira (1998) de que os tempos da aula são construções dos sujeitos que neles “fabricam” experiências, na dinâmica de suas relações e contrastes, de suas identidades.

Nessa perspectiva, vislumbram-se, de um lado, as cadências temporais incorporadas às suas experiências, condições etárias e ciclos de vida. De outro lado, associam-se aos compassos impostos pelo horário do calendário acadêmico: “(...) nós estamos trabalhando com setenta e cinco minutos de aula. (...) é realmente um tempo pequeno, porque dificilmente você consegue começar a aula no horário certo e, se a aula for no último horário, é sempre complicado... os estudantes já querendo sair”. Vê-se que o horário da aula tem por função assegurar a sua regularidade, todavia a realidade vivenciada pelos estudantes se apresenta imprimindo outro ritmo à aula e às atividades e, nesse caso, resta ao professor se adequar aos compassos dançantes da turma – atrasar o início e antecipar a saída.

Não obstante no calendário acadêmico os horários, programas e cronogramas ganhem a centralidade do cotidiano universitário e processos pedagógicos, o “tempo instituído” (ideal), tempo da aula coreografada, ainda assim, convive nessa espacialidade da sala de aula o “tempo instituinte” (real) – as cadências coreografadas, tempos e ritmos ressignificados por docentes e estudantes nos encontros presenciais em sala de aula. Na afirmação do professor Hugo: “Eu até obedeço ao tempo exigido, agora faço do meu jeito, de acordo com o ritmo da turma, do assunto, às vezes pra mais quando o assunto é mais complexo, às vezes pra menos se não tiver mais o que acrescentar”. Embora reconhecendo as injunções impostas pela organização burocrática ao ritmo-temporal, ele apresenta uma matematização do tempo da aula que tanto pode ser para mais como para menos, dependendo do ritmo da turma e também do professor e do assunto.

O que se vê é uma outra forma de administrar *o tempo*, não aquela determinada pelo calendário acadêmico. Nos horários da aula, como o professor expressa: “(...) a gente administra pela experiência (...) depois de certa prática, a preocupação com o tempo praticamente não existe (...) você cria na hora”. Essa fala é reveladora de que os ordenamentos não são absolutos, têm imprevisibilidade e, na aula, quando isso ocorre, os professores apelam para sua experiência e “criam na hora”.

Alguns estudos sobre a aula confirmam a íntima relação entre o tempo da aula com o tempo da organização escolar como um todo. Outros apontam para a relação direta entre a aprendizagem dos estudantes e a gestão eficaz do tempo. (Richardson, 1997; Gauthier, 1998). Há ainda aqueles que afirmam que, quanto mais ocupar o tempo do estudante com estudos e tarefas escolares, mais chances eles terão de obter uma boa *performance* de aprendizagem e melhores notas (Puentes & Aquino; 2010).

Essa pode ser uma explicação para entendermos por que alguns professores pesquisados preocupam-se tanto em manter os estudantes, no decorrer da aula, ocupados com alguma atividade, até mesmo escutando atentamente sua exposição. No caso desse professor, ele mantém o estudante no tempo da aula sempre ocupado seja copiando as operações demonstradas no quadro, seja resolvendo individualmente problemas matemáticos.

Essas questões estão contidas nas práticas docentes e merecem análise pelo que elas revelam e, ao mesmo tempo, escondem no tocante ao calendário acadêmico que afeta não somente as estruturas rítmico-temporais, os processos didático-pedagógicos, os rituais no trabalho docente, como também as relações entre docentes e estudantes.

Relação docente e discente

Nessa direção, são fortes e envolventes alguns dos dizeres deste professor durante sua entrevista, dizeres que estão relacionados com as *estruturas visíveis* das aulas coreografadas e demonstram afinidade com os fazeres pedagógicos. Como professor de matemática ele não abre mão de um vetor que mostre, *nos modos de ação e interações* pedagógicas, a direção a ser seguida através de exposições e demonstrações no quadro. Trata-se, aqui, de uma conduta e experiência que tentam mostrar a importância desse procedimento didático-pedagógico para a aprendizagem em matemática, sendo que ele o considera como elemento constitutivo da relação ensino e aprendizagem, assim como considera a *relação professor aluno* primordial nesse processo: “Procuro me aproximar do aluno, conhecer melhor sua trajetória na escola, isso ajuda a entender suas dificuldades para aprender matemática”.

Esse professor tenta compreender os alunos em suas culturas, embora haja milhares de outros colegas que se pautam por princípios e condutas contrárias a essas, como revelaram alguns participantes da pesquisa: “(...) digo sempre que ensinar é fazer com que o aluno lhe dê a gratificação através do retorno de ter aprendido, é um ato de amor. Você tem que mostrar a ele que ‘*gosta do que faz*’ e ‘*que faz o que gosta*’” (grifo nosso). E finaliza afirmando: “Não há hoje ser humano que consiga ser professor se ele não tiver uma certa vontade, muita vontade pra ensinar”. Em certo sentido, e tendo em vista o aspecto relacional e o forte envolvimento humano implicado na docência, tal como vários estudos apontam, pode-se supor que Hugo se aproxima de uma relação de amorosidade com aqueles estudantes, a que Freire (1996) se referia.

No que tange ainda às *relações interativas entre o professor e os estudantes*, expressa intenção e esforço de compreender e escutar os estudantes a partir do entendimento de que ali estão como sujeitos sociais: “(...) alguns são mais que alunos, são parceiros de torcida, de outros momentos de estudo, de me ajudar com os colegas

com dificuldades”, ao invés de simplesmente, alunos. Assim, ele busca romper com a visão de aluno que corresponde apenas a uma categoria, a um lugar, um papel social, uma invenção da escola, construída ao longo de sua história.

Considerando que as relações sociais são dotadas de sentidos, carregam significados e representações sociais que as norteiam e constituem, esquemas simbólicos social e culturalmente construídos e aprendidos pelos sujeitos (Teixeira, 1998), nos perguntamos: Quais representações, valorações e sentidos estão implicados e contidos nas condutas do professor Hugo do curso de Informática, como referentes simbólicos de suas relações com a licenciatura e com os jovens adultos, seus alunos?

Atravessadas, ou melhor, inscritas nesses sistemas simbólicos e de classificação do mundo, as relações do professor Hugo com aqueles estudantes, e também de outros professores, se concretizam mediante atividades, rituais, metodologias e práticas didático-pedagógicas do dia a dia da universidade e da sala de aula, em especial. Nesse plano, ele relatou que prefere as aulas expositivas às atividades de grupo; as provas a outros tipos de avaliação, como também demonstrou que estão ali presentes, junto dele e dos estudantes, dois velhos personagens da escola, da universidade e das aulas de matemática. Ali estão dois antigos auxiliares dos professores em geral e daqueles que trabalham com uma certa perspectiva no ensino de Matemática: as provas e a lista de exercícios, respectivamente, sendo que as provas aparecem também nos enredos de outros docentes pesquisados no curso de Direito, Enfermagem, Pedagogia e, acrescentaria, de todo o magistério.

Por certo que as condutas didático-pedagógicas presentes nas *estruturas visíveis* das aulas coreografadas pelo professor Hugo e seus norteadores simbólicos, sendo ele professor de matemática, área em que se graduou, se constituem não somente com base em suas representações sobre os estudantes, mas com base nessa área do conhecimento e sobre a docência, de um modo geral. Qual seja, ele parece ser um professor muito singular e cuidadoso com os estudantes, o que se observa tanto em seu esforço e compromisso para que eles aprendam, quanto na atenção individualizada que tenta oferecer-lhes no decorrer das aulas e, algumas vezes, extraclasse.

Tensões

Percorrendo outros planos de análise das *estruturas visíveis* da aula coreografada, com o que se associam as relações entre ele e os estudantes, quais pontos e situações de *tensionamento* neles estão contidos? O professor Hugo os identifica com as exigências das instituições privadas em atender turmas numerosas e heterogêneas, com interesses diversos, motivados pelos cursos de origem, como é o caso de ter na mesma aula estudantes do curso de Matemática, de Engenharia e de Informática. Aponta, ainda, as dificuldades que os estudantes apresentam em aprender a matemática devido às lacunas trazidas de sua trajetória na educação básica e que se agravam no ensino superior.

Ainda no que diz respeito ao eixo das *tensões*, o professor Hugo, como outros colegas dessa pesquisa, não são imune às dificuldades relacionadas à docência universitária, mesmo os que reconhecem e mantêm o ensino como tradicional, mas que permitem uma atmosfera mais calorosa e afetiva com os estudantes, como é seu caso desse professor, que, ainda assim, enfrenta as dificuldades de alguns estudantes decorrentes da falta de conhecimento básico, de outros que não vêm muita aplicabilidade e utilidade em alguns conteúdos da matemática na prática específica de seu curso: “Os alunos de hoje não são os mesmos de ontem”. Outras razões enunciadas na entrevista dizem respeito à expansão desorganizada do ensino superior privado; aos critérios de seleção de acesso do estudante para a universidade; ao nível de conhecimento básico do universitário que tem desdobramento na sala de aula.

A expansão e adequação do sistema superior privado, nas duas últimas décadas no Brasil, fizeram-se mediante a incorporação e ordenamento dos ditames das políticas de privatização, de expansão e competição com o mercado. Por essa razão, o acesso do estudante a essas instituições tem como critério principal as condições econômicas para pagar as mensalidades. No que tange às classes numerosas e heterogêneas, ele afirma que, depois de quarenta e três anos de experiência, consegue administrar melhor atualmente. O tensionamento para ele não pode ser atribuído propriamente aos cuidados pedagógicos. Entretanto, ele reconhece: “Se você me perguntar ‘você consegue ensinar hoje o que ensinava vinte anos atrás?’ Não, de jeito nenhum”.

Em síntese, a análise dos depoimentos do professor Hugo ao longo deste estudo, juntamente com a observação das *estruturas visíveis* presentes nas sequências didáticas das aulas coreografadas, sinaliza algumas “mudanças” na forma como ele atualmente concebe e vivencia o ensino de matemática no ensino superior, ainda que prevaleçam os processos conservadores de uma pedagogia centrada no professor, numa epistemologia empirista, típica do ensino da matemática, todavia não limitada a ela. Trata-se de uma aula de interações pedagógicas coletivas, com algumas passagens de ações ativas dos estudantes na resolução de problemas.

O modo discursivo domina boa parte da aula; todavia, o professor busca no decorrer da aula criar situações que envolvem ações dos estudantes não apenas participando da aula, mas apresentando problemas para resolução e apresentação de resultados. Os estudantes atuam mais por memorização e recordação que por produção propriamente dita. Nesse processo, a estimulação cognitiva é bastante acentuada pelo professor, do mesmo modo que ele aceita os erros como constitutivos do processo de aprendizagem.

Muito do que foi visto, na dança didática entre o ensinar e aprender nas aulas coreografadas, reforça a ideia de que o professor Hugo não se limita apenas a transmissão do conteúdo, porque, antes de tudo, ele busca valorizar as relações afetivas com os estudantes como um meio de incentivá-los a gostar da matemática, demonstrando existir grande proximidade, sintonia e empatia entre ele e os estudantes, elementos que ajudam a equilibrar os passos nessa dança didática, favorecendo a *performance* de aprendizagem dos estudantes na matemática.

5.4.2. Professor Eric: “Na área de computação a missão do professor é formar o aluno autodidata”.

O professor Eric é casado e tem 35 anos de idade. Cursou graduação em Ciência da Computação; em seguida, fez um curso de especialização, um mestrado e, atualmente, está concluindo o doutorado na área de exatas. Aos vinte e cinco anos de idade, iniciou sua carreira no magistério superior, nessa universidade privada; portanto,

não tem experiência na educação básica. Leciona nessa instituição há oito anos. É também professor em uma universidade pública e consultor na área de Informática, em uma empresa privada.

Marcado por suas vivências familiares – um grupo composto por avó, mãe e irmã, professoras de matemática, sendo que a mãe é professora universitária –, cresceu e se formou nesse cenário, acompanhando e se envolvendo, juntamente com a mãe e a irmã, nas tarefas docentes. Essa vivência permanece em sua lembrança: “Olhe, planeje sua aula, organize muito bem; faça exercícios; trabalhe as dificuldades dos alunos”, são ensinamentos passados nas conversas do cotidiano da família. Nos dias atuais, nada mudou. Ele diz: “O encontro em família é também para falar de aula, de alunos e agora de minha filha na escola e sua facilidade com os números”.

Vê-se que a família está presente nas suas narrativas e que ele fala com entusiasmo e emoção da experiência recente da paternidade, que, para ele, tem sido decisiva para a sua docência: “Agora sou pai e essa experiência teve influência em minha sala de aula porque eu consigo observar na educação de minha filha questões que depois posso pensar na relação com os alunos em sala de aula”. A maneira de ele dar aula é marcada pela influência familiar, uma cultura de falar de ensino, evidenciando que ele aprendeu a ser professor na família. Essas vivências, ao lado de sua trajetória de vida, fizeram também dele um professor singular, que adiciona o ensino de informática à experiência da paternidade, à compreensão e à aceitação da diversidade dos sujeitos estudantes.

Sua narrativa e suas ações observadas em sala de aula mostram que ele traz consigo não apenas suas competências, mas também suas multirreferencialidades, indicando que é na multirreferencialidade que ele vai se fazendo professor. Assim sendo, é preciso considerar que o professor é referencializado em sua experiência; por isso, a importância de reconhecer as multirreferências na prática docente. Essa perspectiva se aproxima daquilo que Nóvoa (1992) diz do professor, que é “um dado dando-se”. Entendemos, ainda, que o que faz de um professor um “dado dando-se” são as experiências, os acontecimentos, o diálogo que ele tece com seus pares, ao longo de sua vida.

Eric é um professor que tem investido em sua formação continuada, sempre participando de cursos, além da pós-graduação. Para ele, a pesquisa é de fundamental importância para atuar seja como professor seja como consultor de projetos que desenvolve junto a uma empresa privada, na área de informática. Considera que o aporte teórico-metodológico e epistemológico que traz para as aulas é alimentado pelo trabalho de pesquisa que desenvolve no doutorado, embora declare que, nessa universidade privada, a prioridade seja o ensino. Nesse caso, a pesquisa, quando ocorre, é mais uma iniciativa do professor, mas se ressentido da falta de incentivo e investimentos.

Sendo a Ciência da Computação uma área que inova em grande velocidade, ele se sente desafiado a estar permanentemente atualizado e bem informado sobre o que acontece no campo das novas TICs. Ser professor/pesquisador/consultor na área de informática, além de outros traços de sua história, é também um fator essencial a se considerar em suas relações com a disciplina e com os estudantes, pois acredita que essas atividades garantem mais eficácia a seu trabalho como docente na universidade.

O professor Eric nos conduz à sala de um Laboratório de Informática, cenário em que circunscreve suas coreografias de ensino a partir da disciplina ministrada, Linguagem de Programação Científica. As aulas são oferecidas no turno noturno, no horário de 19h00 às 20:15h, às terças e quintas-feiras. Nessa aula, especificamente, contou com a participação de 13 estudantes do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idade que varia aproximadamente entre 23 e 35 anos. O cenário dessa aula requer uma *performance* do professor em que as atividades na aula devem ser conectadas com os passos da exposição da aula, seguidas das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, com o recurso do software instalado no computador para atender essa disciplina, que deve ser incorporado pelo estudante em situações significativas de resolução.

Olhando para as *estruturas visíveis* da sua coreografia de ensino, logo podemos reafirmar que uma aula pode ser encenada por diferentes atores sociais, em diferentes contextos, temporalidades e espacialidade, com ritmos e gestos, sequências didáticas, relações e interações pedagógicas próprias de cada curso, de cada disciplina etc. O

Laboratório de Informática comporta aulas presenciais e não presenciais em que os estudantes podem tanto ouvir a exposição do professor e interagir numa relação face a face, quanto interagir com o ciberespaço, com os espaços virtuais de aprendizagem por meio das tecnologias da informação e da comunicação – TICs.

Vejamos a coreografia de uma aula

1. 19:00h (P) - O Professor Eric chega pontualmente no Laboratório de Informática onde será realizada a aula. A sala está ocupada por outros estudantes que, aos poucos, vão abandonando o recinto, permanecendo apenas um que é aluno dessa disciplina. O professor coloca uma placa na porta: “Estamos em aula” e dirige-se a sua mesa. Senta-se, liga o notebook e consulta os apontamentos ali gravados.

2. 19h:10m - Chega à sala um grupo de dez estudantes. À medida que vão chegando ligam o computador, abrem no programa instalado para esta disciplina. Outros consultam antes a internet. Dois alunos usam o seu próprio notebook. A maioria senta em duplas, os dois que estão com notebook sentam sozinhos.

3. 19h:15m (P) - O Professor Eric, sentado, anuncia que vai fazer uma revisão da aula anterior. Em seguida entra um funcionário, dirige-se à frente e instala o data show. O professor levanta-se, projeta um slide e, a partir daí, inicia explicando a atividade que os estudantes deverão executar. Antes dá alguns esclarecimentos, faz uma demonstração no quadro e logo após diz: “Abram o programa e resolvam este problema”. À medida que explica, dá exemplos. Sua fala é bastante diretiva, destinada a transmitir o conteúdo e dar os comandos. Os estudantes ouvem em silêncio e executam as tarefas. Durante o tempo em que estão diante do computador, o olhar está atento na tela. Diante das dificuldades para resolver o problema, geralmente desviam o olhar para o teto, tocam os dedos na bancada, provocando um ruído. O professor é muito sério, apresenta uma fisionomia de cansaço, faz uso de poucos gestos para se comunicar, mantém as mãos apoiadas ora no teclado, ora no mouse. No decorrer da aula movimenta-se pela sala monitorando a turma.

4. (E1) - Sandro: “Professor, estou com dúvidas sobre esse problema”.

5. (P) - O prof. Eric explica, buscando ser o mais claro possível. Durante a explicação, a turma interrompe suas atividades para ouvir atentamente e acompanhar os esclarecimentos, demonstrando que os outros estudantes também tinham a mesma dúvida. Enquanto isso, três estudantes prosseguem avançando em suas tarefas.

7. (P) - O Professor Eric apresenta outro slide com um modelo de operação já resolvido e vai mostrando para a turma como foi feito. Vai até o quadro e dá um exemplo. Após a explicação pergunta: “Conseguiram entender como se faz?” Não espera resposta da turma e diz: “Agora tentem resolver esta operação”. Dá um tempo (sem delimitar quantitativamente) e volta a sentar-se enquanto os estudantes executam a tarefa. Alguns se deslocam para tirar dúvida com os colegas.

8. (E2) - Pedro chegou atrasado e solicita a presença do professor para explicar o que ele deverá fazer.

9. (P) - O Professor Eric dirige-se até o estudante, senta a seu lado e explica. Em seguida pede a outro colega para ajudá-lo, enquanto vai acompanhar os demais. Nesse momento, ele transita pela sala, observando o que cada estudante está fazendo, levantando questões, pedindo para explicar como chegou àquele resultado. A cada problema resolvido com êxito, comenta: “Muito bom; você está se superando; você é capaz; é só ter paciência”.

10. 19h:40m - O Professor Eric retorna para frente, apresenta outro slide com um problema, faz uma breve exposição do conteúdo projetado.

11. (E) - Os estudantes interrompem por alguns instantes, desviam o olhar do computador e direcionam a atenção para os slides e a exposição do professor.

12. (P) - O Professor Eric apresenta mais um problema para que a turma resolva o que está no computador, porém, não determina um tempo. Retorna para seu lugar e, enquanto a turma trabalha, ele orienta dois estudantes que não pertencem àquela turma.

13. 19h:55m (E4) - Lucas solicita a presença do professor para tirar algumas dúvidas.

14. (P) - Eric dirige-se até o estudante e pergunta: “Como você chegou a esse resultado?”. Ouve atentamente o que ele tem a dizer e, em seguida, dá uma pista e sugere que o estudante refaça a tarefa.

15. (E) - Lucas e Camilo solicitam ajuda do professor.

16. (P) - O Professor Eric apresenta os slides com a solução e pede para a turma conferir. Em seguida, vai até os estudantes e vê o que eles fizeram. Dá um *feedback*. Retorna para o quadro e faz uma demonstração do cálculo. Apresenta outro problema.

17. (E) - A turma está atenta, em silêncio, acompanha a explicação; paralelamente, corrige os problemas resolvidos.

18. 20h:10m (P) - O Professor Eric dá um tempo para eles resolverem sem quantificar explicitamente.

19 (P) - O Professor Eric vai diminuindo o ritmo e finalizando a aula. Retorna para seu lugar, começa a organizar seu material e a preparar-se para sair, o que sugere o fim da aula. Antes, porém, informa a data da prova e acrescenta: “Meu conselho é, antes de tudo, vocês fazerem a lista de revisão. É importante que resolvam todas as listas, pois a prova terá questões semelhantes”.

20. 20h:15m (P) - O Professor Eric diz: “Nosso tempo de aula acabou”. Levanta-se, pega a pasta e sai.

21 (E) - Alguns estudantes permanecem no laboratório finalizando a tarefa. (*Diário de Campo, professor Eric, Curso de Informática, Disciplina Linguagem de programação Científica, maio/2010*).

Estruturas visíveis: modos de ação e interações pedagógicas

A aula encenada demonstra que o professor contempla em seus modos de ação e comunicação pedagógica a função didática *informação-transmissão* do conteúdo, em que o professor Eric produz a informação utilizando definições conceituais, faz uso de demonstração no quadro, dá exemplos, controla e reformula as respostas dos estudantes, como pode ser visto nas sequências didáticas (S 3, 5, 7, 10 e 12), em que ele busca ser o mais claro possível. Observamos que esse professor traz sua aula já *organizada-estruturada* no computador, ou seja, uma aula planejada com a definição da tarefa, com situações problemas para os estudantes resolverem (S 7); estrutura as situações de aprendizagem (S 12 e 16) e, nessa dinâmica, explora as contribuições dos estudantes, inclusive solicitando que eles se ajudem entre si; estimula o estudante: “muito bom; você está se superando; você é capaz; é só ter paciência” (S 10); dá pistas quando estão indecisos, orienta, tira dúvidas (S 3, 4, 7,9, 18), ao mesmo tempo em que fornece *feedback*, propõe outras situações problema e sugere que o estudante peça a ajuda de um colega para corrigir a tarefa.

Constatamos, ainda, em seus modos de ação pedagógica, a presença da função didática *estimulação-animação-ativação*, na medida em que ele explicita, repete, acompanha e monitora os estudantes, verificando a compreensão, reorientando, pedindo a um estudante para corrigir o exercício do outro colega, dando *feedback* (S 3, 4, 7, 9, 18), cuja função didática é, antes de tudo, avaliar a tarefa do estudante e o resultado obtido. Vê-se que as funções didáticas de *avaliação e regulação* também estão presentes, compondo a coreografia de suas aulas. Nesse caso, o *feedback* é muito mais voltado para a tarefa propriamente dita e menos para o processo de aprendizagem do estudante. Analisando a *performance* dos atores sociais, constatamos a variedade de ações que ocorrem na dinâmica da aula.

Nas estruturas visíveis quer da coreografia de ensino descrita, quer das seis aulas observadas, os passos/sequências didáticas das aulas teórico-práticas, como é o caso dessa disciplina Linguagem de Programação Científica, seguem ritmos e temporalidades que, ao mesmo tempo em que se aproximam das aulas tidas como expositiva teóricas, por seus tempos demarcados e rígidos, se tornam descontínuos, de acordo com o ritmo da turma, de sua habilidade com as tecnologias e das competências

para trabalhar com os programas específicos da disciplina na resolução dos problemas apresentados pelo professor.

O professor Eric, mediante uma sequência de ações pedagógicas interativas, propõe a resolução de problemas no computador a partir de um programa já instalado previamente para atender essa disciplina e possibilitar que o estudante aprenda a encontrar, sozinho, as respostas. Em seu depoimento, ele afirma: “Em computação, a gente pretende que o aluno seja um autodidata, resolva sozinho as situações problemas (...) para buscar as novidades, a inovação que a área requer e está sempre trazendo”. Nesse caso, ele pretende um ensino que permita tornar o estudante mais autônomo, um autodidata.

Como foi dito anteriormente, a forma como a docência é organizada, entre outros aspectos, constitui o ponto de referência para o estilo de aprendizagem que se espera do estudante. No caso do professor em referência, ele tem a formação do estudante autodidata como uma máxima de seu trabalho. Ao longo de sua entrevista, faz uma referência ao autodidatismo na sua experiência de estudante, deixando transparecer que ele usa a sua experiência de autodidata para criar uma expectativa em relação a seus alunos, ou seja, ele espera do aluno aquilo que ele foi: “(...) então o professor tem a missão de fazer com que o aluno seja autodidata, (...) eu fui um aluno autodidata, quando gostava de uma disciplina eu me apaixonava e estudava sozinho, independentemente do professor ou da nota”. Suas colocações evidenciam as percepções e expectativas com a formação profissional em Informática, na medida em que ele reconhece a necessidade de os estudantes desenvolverem competências e habilidades para atuar profissionalmente.

A ambiguidade se revela na frequência com que os estudantes recorrem ao professor com dúvidas e perguntas diversas, indicando o quanto o conhecimento parece emanar do professor e colocando em questão o seu discurso em tornar o estudante cada vez mais autônomo e autodidata. Por sua vez, acostumados que foram com um ensino centrado no professor, os estudantes têm dificuldade de conviver com essa autonomia. Diante desses desafios, como não entender as dificuldades dos professores universitários cuja formação profissional não contempla a preparação para o exercício

da docência? Como desconsiderar as dificuldades e limitações para formar o estudante autodidata e desenvolver sua autonomia pessoal? Como os estudantes universitários podem atender a essas exigências e às expectativas dos professores, da família e da sociedade em geral?

A respeito da “aprendizagem autodirigida”, Knowles (2009) nos fala de duas concepções, o “autodidatismo” e a “autonomia pessoal”²⁶, afirmando que, embora algumas vezes tenham interseção, elas são relativamente independentes. A suposição de que todos os adultos têm capacidade para o autodidatismo e a autonomia pessoal em todas as situações de aprendizagem deve ser questionada e discutida. A aprendizagem autodirigida, a que se refere o professor Eric, requer do “facilitador” a assunção de responsabilidades na orientação desse processo, o que, inevitavelmente, vai deparar-se com a questão da formação do professor universitário. O estudante, por sua parte, deverá desenvolver maior responsabilidade diante do processo de aprendizagem.

No que tange à intenção do professor Eric de propiciar autonomia ao estudante, de incentivá-lo a ser autodidata, trata-se de uma finalidade do ensino superior atualmente bastante difundida. A esse respeito, lembramos Zabalza (2004), que salienta a importância de se resgatar esse sentido de transformação da docência como conteúdo substantivo do novo processo, no qual nós, professores, estamos implicados: o ensino voltado para a autonomia do aluno, uma vez que isso pode ter implicações não apenas em novas organizações das atividades docentes, no uso de metodologias que propiciem a compreensão e flexibilidade desse processo, mas, principalmente, nas relações com os alunos.

Nesse sentido, urge repensar as coreografias de ensino centradas no professor, coreografias rígidas, engessadas, uma vez que inviabilizam a participação ativa dos estudantes, impossibilitando que eles desenvolvam a autonomia almejada. Talvez esse seja o maior desafio para a reconfiguração das coreografias de ensino na universidade: a autonomia do estudante.

Processos interativos e comunicativos

²⁶ A esse respeito ver estudo de Knowles (2009).

Nas estruturas visíveis das aulas do professor Eric, predomina o modo discursivo em que sua fala se torna dominante. No que diz respeito às suas interações comunicativas com a turma, observamos que ele se limita à explicação do assunto ou a tirar alguma dúvida, como pode ser visto nas sequências (S 4, 8, 13,15). Nota-se uma repetitividade no discurso, pois são continuamente retomados os mesmos modos de discurso pedagógico.

No que tange ainda aos processos de interação e comunicação, a fala desse professor é indicativa e diretiva para os comandos que os estudantes deverão obedecer a partir do planejamento: “Abra o programa tal”; “Resolva esta situação-problema”; “Você dispõe de um tempo”, entre outros. Nesses comandos, há uma intencionalidade, ou seja, o professor espera que o estudante autodirecione o exercício de sua aprendizagem a partir das referências que lhes são dadas pelo professor, atitude que nega, porém, a intenção de promover um ensino que possibilite ao estudante ser autodidata e adquirir autonomia diante desses procedimentos explicação/resolução/avaliação, ainda que seja essa a intenção consciente do professor.

No decorrer das aulas do professor Eric, a atenção dos estudantes está sempre voltada para o computador e, assim, eles permanecem a maior parte do tempo em silêncio. Na sala, predomina o barulho do teclado do computador em substituição ao diálogo. O que importa a esse professor é envolver os estudantes na resolução dos problemas para que eles atinjam os resultados esperados naquele assunto. Entre a turma parece existir alguma solidariedade, quando, em dupla, às vezes em trio, trocam ideias, mostram as tarefas um ao outro e questionam-se mutuamente. O professor Eric informa que, na turma, há estudantes mais dependentes dele e outros bastante autônomos, geralmente os que já atuam na área de informática: “Tenho alunos que trabalham em empresas de informática que estão bastante avançados e, às vezes, estão mais adiantados do que os assuntos da disciplina.”

Nesse caso, parece haver um desencontro de demandas entre o que a instituição universitária, por meio do currículo, oferece aos estudantes e o que o mercado de trabalho exige. Esse professor refere-se ao caso de dois estudantes que trabalham em uma empresa de assistência a computadores, na condição de técnicos em informática, e

que estão bastante avançados em relação aos colegas. Embora reconheça as competências desses estudantes, informa que um deles está repetindo a disciplina porque faltou na segunda avaliação e ficou sem a nota. Por esse motivo, foi indicado para a prova final. No dia designado para realização da prova final, o estudante chegou atrasado e o tempo não foi suficiente para ele resolver todas as questões. Seu depoimento evidencia a importância que atribui à avaliação como único instrumento de mensuração da aprendizagem do estudante, além dos ordenamentos burocráticos impostos para controle e promoção do estudante.

O professor em apreço trabalha fundamentalmente com a concepção epistemológica de que o estudante aprende praticando. Ele elege essa dicotomia teoria/prática desde o momento do planejamento até sua aplicabilidade, como foi mostrado nas sequências didáticas em que ele, primeiro, apresenta a teoria e, em seguida, solicita sua aplicabilidade na prática. Esse procedimento é reafirmado em seu depoimento na entrevista: “No planejamento seleciono a teoria, as definições e também os exercícios e os resultados. Na aula, primeiro, explico, apresento a teoria, depois eles praticam os exercícios”. Nas estruturas visíveis de suas aulas, era evidente essa separação: no primeiro momento da aula, a explicação, a demonstração pelo professor; no segundo momento, a prática pelos estudantes.

Vê-se, aqui, que, a exemplo de tantos outros de seus colegas investigados, ele deixa transparecer a fragmentação entre teoria e prática, fruto dos ordenamentos acadêmico-burocráticos que fragmentam a estrutura curricular, as disciplinas entre teóricas e práticas e, por conseguinte, separam o saber do saber-fazer. Ele mostra-se dividido entre a diretividade e a adaptação ao ritmo e às atividades que os estudantes têm de desenvolver para obterem os resultados previstos, buscando atender os estudantes com maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, os mais adiantados. Observa-se que os estudantes com dificuldades recebem maior atenção do professor e, quando necessário, a ajuda dos colegas. Oser & Baeriswyl (2001) propõem a analogia da sala de aula com uma sala de emergência e do docente com um especialista que atua nessa sala, uma vez que a sua intervenção inclui também o atendimento das necessidades individuais dos estudantes com dificuldades de avançar nos estudos, o que nem sempre acontece, dado que os professores estão mais voltados para a transmissão do conteúdo.

Sobre a sua escolha das estratégias metodológicas, o professor Eric afirma:

As aulas em Ciência da Computação têm que ter um planejamento muito bem feito. Você tem atividades práticas que têm que chegar a uma conclusão final. Você tem que chegar a um resultado sim ou não. A aula tem que ser bem encaminhada, ter um roteiro bem definido. Tem o momento em que o professor entra e faz a sua exposição e o momento em que o aluno faz a sua atividade, tira as dúvidas com o professor até chegar ao resultado final. A gente faz a aula no quadro ou até mesmo no data show de uma atividade que tem um resultado que vai dar um sim ou não, então tem que estar bem planejada. (*Entrevista Professor Eric, Curso de Informática, Disciplina Linguagem de Programação Científica; maio/2010*).

Suas colocações põem em evidência dois elementos didático-pedagógicos imprescindíveis em suas aulas: o planejamento e os resultados. Suas aulas seguem rigorosamente um script, em que as atividades estão direcionadas para os resultados a serem atingidos não apenas nas tarefas do dia a dia das aulas, mas também na avaliação. De um lado, o professor precisa seguir o seu planejamento de ensino e as tarefas previstas para cada aula. De outro lado, pretende que os estudantes atinjam os resultados esperados para cada assunto no tempo previsto para aquela aula, o que nem sempre é possível diante dos diferentes níveis dos estudantes universitários, como pôde ser constatado durante as observações.

Suas ações, em parte, nos remetem aos três momentos do ciclo didático apresentado por Benedito (1995), a saber: a) o ciclo preparatório ou momento pré-ativo; b) ação docente ou momento interativo e, por último, c) a avaliação ou momento pós-ativo. Entretanto, nessa perspectiva de ensino, ficam excluídos aspectos essenciais do processo, como, por exemplo, uma visão de historicidade da ciência que ajude a entender como se chegou àquela definição ou àquela fórmula, ou, ainda, aos nexos determinantes daquele conceito, situação-problema ou síntese teórica que possibilitou sua produção.

No decorrer das aulas, observamos que a questão da avaliação era recorrente, indicando que as ações nas aulas giram em torno da prova e dos resultados e, para isso, tanto o professor quanto os estudantes necessitam dar conta de cumprir o planejamento. Sua fala em sala de aula é reveladora de que a avaliação é utilizada como uma forma de

regulação para que os estudantes façam as listas de exercícios: “(...) Minha sugestão é que façam toda a lista de exercícios. Têm alguns deles que vão cair na prova”.

Nas estruturas visíveis da aula coreografada, constatamos também uma rotina em todas as aulas, que pode ser motivada pelo rigor com que o professor Eric persegue o cumprimento do planejamento que, para ele, deve ser: “Bem feito, bem definido, bem planejado com vista a alcançar os resultados esperados”. Assim, a flexibilidade que caracteriza o planejamento não é levada em consideração, bem como as dificuldades sinalizadas pelos estudantes no decorrer da aula. Importa que o estudante cumpra o que foi estabelecido no planejamento, obedecendo às cadências e aos ritmos idealizados para ele. Nesse caso, a imprevisibilidade deve ser evitada em suas aulas, na medida em que o planejamento deve ser cumprido. Alterar planos, fazer e refazer, no andamento da aula, até mesmo todo o planejamento, são fatos comuns na prática docente que, no entanto, esse professor parece desconhecer.

Nota-se, ainda, nas estruturas visíveis das aulas observadas, que a obtenção dos resultados esperados não implica, necessariamente, no processo de aprendizagem do estudante, como pode ser visto nas sequências didáticas da aula coreografada e como é reafirmado em sua entrevista: “(...) Tem que chegar a uma conclusão final, (...) um resultado que vai dar um sim ou não”. Com base nos dados coletados, nossa hipótese é que isso se deve, em parte, à compreensão de que um resultado bem-sucedido do estudante evidencia que a ação de ensinar do professor atingiu seu objetivo, portanto, a *performance* de aprendizagem do estudante.

Suas atitudes nos levam a pensar que é mais simples para o professor definir as condições de aprendizagem dos estudantes, os resultados a serem alcançados do que definir aprendizagem propriamente dita, ou como ela é construída pelo estudante. Nesse sentido, o professor preocupa-se em organizar as condições de ensino, produzindo os slides, elaborando as situações-problema, apresentando as demonstrações no quadro etc., esquecendo-se de pensar em como o estudante está aprendendo ou se realmente está aprendendo.

A concepção de ensino e de aprendizagem do professor Eric emerge não só em seus modos de ação e interações pedagógicas na aula, mas também de teorizações

esporádicas que ocorrem no interior dessa prática na aula. Para ele, a aprendizagem “(...) é como uma mágica, você vem trabalhando com o aluno que tem muita dificuldade, você aplica mais um exercício, o aluno diz que não consegue, você estimula (...) até que, num momento, em um passe de mágica, ele pula de um estágio para outro (...) ele começa a compreender tudo”. Sua colocação minimiza a complexidade que é o processo de aprendizagem, reduzindo-o a um passe de mágica; todavia, reconhece que aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou de forma espontânea, ao contrário, exige escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos, conteúdos e, principalmente, aos sujeitos aprendentes, nesse caso, os estudantes universitários. Em síntese, para o professor Eric, o estudante deve tomar conhecimento de alguns princípios “teóricos”, treinar bastante e aplicá-los, assim terá condições de alcançar o resultado previamente definido.

Tratando-se de uma disciplina na área de exatas, ao professor em referência importam mais os resultados, os novos recursos tecnológicos, outros meios de informação e comunicação. Delineando um pouco mais seu estudo sobre a coreografia de ensino, mostra-se receoso com a ideia de qualidade do ensino limitado à tecnocracia da educação, sobre a qual ele interroga: Você sabe o que significa um tecnocrata? E responde com um exemplo: Um professor oferece ao aluno um jogo com 24 cartas para que ele organize todas as combinações possíveis: cor, valores etc. O estudante ficará realizado ao provar que obteve resultado esperado pelo professor; entretanto, não terá a curiosidade de pensar se haveria outras possibilidades, não formulará perguntas do tipo: Se houvesse mais cartas ou até mesmo cartas diferentes, o que aconteceria?

Esse exemplo nos remete, por analogia, à aula do professor Eric e de tantos outros professores da área de exatas, em que fica claro que o seu ensino é voltado para resultados, o que nos leva a questionar se seria esse o caminho para a aprendizagem do estudante. Se o professor assume essa postura, dificilmente terá a curiosidade de pensar em alternativas. Na perspectiva freiriana, os procedimentos autoritários impedem ou dificultam o exercício da curiosidade e terminam por tolher a curiosidade do professor e também do estudante.

No contexto do curso pesquisado, não podemos ignorar que o trabalho desenvolvido no Laboratório de Informática exige outra dinâmica na sala. Observamos, ainda, nas estruturas visíveis dos seus modos de ação pedagógica, que o professor Eric, em algumas situações, estimula o uso de novos meios de comunicação e informação, de softwares considerados por ele valiosos recursos pedagógicos, assim como a maneira como são utilizados no tempo/espaço da aula.

Esteves (2008), referindo-se aos estudos de Shavelson (1992) acerca do papel do professor, assinala que, na sociedade do conhecimento, esse papel muda de um “distribuidor de informação” para o de “orquestrador de tarefas” que possibilite a construção criteriosa do conhecimento.

Nessa perspectiva, a estrutura e a dinâmica da aula mudam de configuração. Nas aulas observadas no laboratório de informática, além da ênfase nas tarefas, o professor não permanece fixo num lugar, mas se movimenta, vai em direção ao estudante, observa como ele resolve a tarefa, deixa que a escolha das duplas se dê tanto espontaneamente como sob sua orientação. Nos casos de estudantes com dificuldades, ele convoca os colegas mais adiantados para ajudarem os demais. Ao tomar essa iniciativa, ele horizontaliza a relação ensino e aprendizagem. Entretanto, a partir do que foi observado em suas aulas e no seu depoimento, nossa hipótese é que, como seu ensino está voltado para resultados, promover um trabalho em parceria pode ser uma saída para atingir seu objetivo, que consiste em cumprir o que foi planejado em tempo hábil para obterem-se os resultados esperados.

A esse respeito, o professor novamente se interroga: “Como levar os estudantes a aprender a aprender, a ter mais autonomia? Em computação eles precisam ser autodidatas”. Para isso, ele espera contar com a motivação do estudante, uma vez que sabe que o campo profissional vai cobrar dele mais que a universidade. “(...) A universidade não consegue manter a mesma velocidade que o mercado exige, porque ela trabalha com o conteúdo universal, básico, que depois se transforma, e o aluno pode alcançar novos voos”.

Estamos novamente diante dos contextos institucionais a serem sempre considerados. Entre outros aspectos, dois sobressaem: de um lado, o professor

reconhece que a universidade não atende às exigências do mercado, que há uma distância entre ela e os interesses externos do mercado de trabalho; razão pela qual ele acredita que o estudante precisa ser autodidata. O referido professor prioriza o conhecimento mais solidificado que atenda ao mercado, que receba um reconhecimento científico, embora tenha consciência de que, em informática, tudo seja muito novo, provisório, em permanente processo de mudança. De outro lado, ressalta que sua relação com o mercado de trabalho, na condição de consultor e pesquisador em uma multinacional, ajuda a repensar seu trabalho em sala de aula, na medida em que ele busca uma mediação possível entre os interesses e compromissos do mundo da universidade e as exigências do mercado de trabalho.

No que tange à sua preocupação com o autodidatismo do estudante, nossa hipótese é que a formação autodirigida possa ajudá-lo a preencher as prováveis lacunas entre o currículo acadêmico e o profissional.

Ciente dessa realidade, o referido professor, em seus modos de ação e interação pedagógica, apresenta para os estudantes, além dos conhecimentos, os desafios que eles enfrentarão após a conclusão do bacharelado, conforme suas palavras: “(...) então o professor tem que contar a verdade para o aluno, o nível de estudo que ele deve ter (...) o aluno de computação tem uma formação fraca de escrita (...) ele tem que saber que não vai passar a vida inteira só trabalhando com o computador, ele vai escrever projeto, artigo científico, fazer um mestrado ou doutorado”. Observamos, em sua fala, uma preocupação com a formação inicial do estudante universitário, futuro profissional: “(...) O professor tem que orientar para a formação técnica, mas também humanística, conhecer um pouco de filosofia, um pouco sobre a área de humanas”.

Além disso, tanto quanto se julgam necessários, os docentes universitários precisam adaptar-se aos estudantes jovens adultos e adultos, às novas tecnologias e aos compassos do “tempo eletrônico”. Acrescenta-se aí que esse estudante universitário vem também para o ensino superior para se profissionalizar e, posteriormente, ir para o mercado de trabalho. A esse respeito, o professor Eric tem a seu favor as mediações das tecnologias da informação e da comunicação, visto ser um profissional atuante na área, como revela: “(...) Minha vida hoje é dividida em dois momentos: sou professor e estou

inserido no mercado de trabalho como coordenador de um grupo de pesquisa”. Dada a sua formação e atuação profissional, o professor Eric consegue não polarizar as duas dimensões formativas que orientam sua prática pedagógica.

Considera que essa relação com o mercado de trabalho favorece sua docência, uma vez que a disciplina que leciona contém o conhecimento de como sua aplicabilidade funciona no mercado. Nesse sentido, é importante ressaltar que, no processo de ensino e aprendizagem, importa, para além do mercado de trabalho e das novas tecnologias, a maneira como o docente se situa e situa os estudantes em relação ao saber, ou seja, se cria condições de descobertas que favoreçam a *performance* de aprendizagem. A tensão entre o papel da universidade como formadora de perfis profissionais e aquilo que o mundo globalizado exige de um profissional aderente ao perfil da lógica de mercado permanece na atualidade.

A respeito do que vem sendo discutido, Esteves (2008, p. 102) propõe:

(...) questionar os fins desse processo de ensino, antes de questionar os meios; ii) questionar as políticas globais, regionais, nacionais de ensino superior e ciência, antes de questionar o modo como as comunidades de aprendizagem se organizam em cada instituição, em cada curso e em cada unidade curricular; iii) questionar a sociedade e o que ela espera (e não espera) do ensino superior, antes de avaliar se tal encomenda está a ser satisfeita ou não.

Esses questionamentos serão úteis na medida em que nos levam a refletir sobre os ordenamentos acadêmico-pedagógicos e burocráticos que deliberam sobre a docência no ensino superior, particularmente sobre aqueles voltados para as universidades privadas e que se revelam nas coreografias de ensino encenadas pelos nossos professores pesquisados.

Performatividade-expressividade

Outro eixo de análise que se articula a outros analisados e que dá tessitura à docência diz respeito à comunicação não verbal. O professor Eric encena a coreografia de suas aulas com gestos e fala moderada, corpo ereto e rígido, braços estendidos sobre o corpo, quando não estão apoiados sobre o teclado do computador. Esse jovem professor expressa, na face, com uma ruga entre os olhos e as sobrancelhas contraídas,

um estado de tensão e estresse que se confunde com um olhar de tristeza. Quando está em sua mesa, coloca as duas mãos sobre o queixo, sugerindo estar sempre pensativo. Essas expressões perduram durante toda a aula.

O estado de concentração diante do computador favorece um ambiente de silêncio e monotonia, sendo interrompido apenas pelo barulho das teclas do computador, ou pelas batidas de dedos sobre a mesa de algum estudante, indicando um estado de nervosismo. Concentrado na exposição, o professor fala com calma e serenidade, com pouca variação melódica, mas com muita firmeza; fala o estritamente necessário, evitando qualquer outro tipo de comunicação com a turma que não seja para tratar do assunto relacionado à aula. O ritmo e a cadência das aulas contemplam, ainda, as pausas na comunicação, momentos em que o professor transita pela sala, monitorando os estudantes. Ao mesmo tempo, quando isso ocorre, muda a dinâmica da aula, com os estudantes trocando ideias com os colegas, deslocando-se para observar o trabalho de outros colegas.

Em relação a essa expressividade demonstrada durante as aulas, sabemos que ela está relacionada às emoções e atitudes do sujeito e tanto pode nos aproximar como distanciar dos nossos interlocutores, nesse caso, dos estudantes, tal qual ocorria nas aulas desse professor. Sua expressividade é refeita e desfeita em movimentos faciais, no decorrer da exposição, com expressão facial mais contraída quando se aproxima do estudante e constata que ele está com dificuldades. Essa expressão pode ser de satisfação diante de um estudante que conseguiu resolver a situação-problema. Pereira (2010) apoiado em Juan Galhard (2008, p. 27) distingue o ato do gesto: “O ato é uma ‘ação’ não descrita. O gesto, em contrapartida, apresenta-se como ato que desperta a atenção em relação ao modo como se apresenta”. Em síntese, “o gesto é a poesia do ato”. Segundo Pereira, se o gesto expressa, realiza, o ato comunica, informa, apresentando-se um conjunto dos usos corporais, como um ato estético.²⁷

Assim, o modo como falamos, gesticulamos, ou seja, a expressão que damos ao que queremos dizer reflete nossa atitude diante do assunto que estamos transmitindo e pode favorecer ou não a *performance* de aprendizagem dos nossos estudantes, como já

²⁷ Ver estudo de Pereira sobre *A dimensão performativa do gesto na prática docente* (2010).

dito anteriormente. A comunicação não verbal, o corpo, a forma como os gestos são emitidos pelos docentes orientam as interações e permitem aos estudantes, em algumas situações, a apropriação ou não dos conteúdos, da mesma forma que favorecem a aproximação ou distanciamento entre esses atores sociais na cena da aula (Pereira, 2010; Barbosa et al., 2009).

Quanto aos estudantes, eles escutam as explicações do professor sempre concentrados na execução das tarefas. Permanecem mais tempo em silêncio, o olhar fixo na tela do computador. Alguns apresentam gestos mais agitados, contraindo uma mão sobre a outra, levantando as mãos e cruzando-as sobre a cabeça, outras vezes movimentando-se na sala, observando o trabalho dos colegas. São comportamentos que indicam que o estudante está com dificuldades. O professor, ao perceber essas reações, parece entender que o estudante precisa de ajuda. Quando isso ocorre, pede a um estudante que ajude o colega. Outros preferem trabalhar sozinhos e permanecem na sala após o encerramento da aula, na tentativa de resolver a operação solicitada pelo professor.

Cabe ressaltar que o professor Eric, ao deixar o cenário da sala de aula, muda sua estética corporal, mostrando outras cadências. Na entrevista, a expressão facial, antes contraída, é substituída por uma mais descontraída e risonha. Fala com muita desenvoltura não somente respondendo às perguntas, mas indo além delas, falando sobre questões mais pessoais. Nessa oportunidade, foi possível conhecer outra estética corporal e outra rítmica temporal, diferentes daquelas encenadas durante a aula.

Tempos e ritmos

Pode-se encontrar, ainda, na análise das observações e entrevistas, que há diferenças quanto às representações e modos de vivenciar o tempo da aula, assim como os ritmos e rotinas da vida cotidiana. Particularmente, no caso do professor Eric, a preocupação com o tempo da aula pode ser notado no rigor com que ele cumpre o horário de chegada e de saída.

Essa preocupação com a gestão do tempo demonstrada por ele é um aspecto que vem sendo pesquisado no ensino superior privado. Estudos voltados para a eficácia da

gestão do tempo da aula, com o objetivo de avaliar a gestão eficaz do tempo na universidade privada, defendem ser ela capaz de garantir a alta produtividade e rendimento do trabalho do estudante e do professor na obtenção de bons resultados. Puentes e Aquino (2008), por exemplo, em sua pesquisa, concluem que o tempo escolar universitário está sendo desperdiçado ou mal gerenciado.

As observações das estruturas visíveis das aulas do professor Eric, assim como seu depoimento denotam que ele compartilha da ideia de gestão eficaz do tempo da aula, cuja ênfase está na duração quantitativa, devidamente cronometrada, do tempo para a realização da aula. Para ele, o tempo da aula tem que ser bem pensado, desde o momento do planejamento, de modo que contemple, como ele próprio expressa: “(...) o tempo da exposição e o tempo da realização do exercício, e como tal deve ser cronometrado. O tempo tem que ser bem organizado para uma disciplina de exatas que exige que o aluno resolva uma atividade que tem que acabar no tempo da aula, então ele tem que saber se aquele exercício cabe naquele tempo”. Sua fala dá indícios da estreita relação que há entre o conteúdo e o tempo da aula.

Bernstein (1984), em estudo sobre o conceito de tempo na “pedagogia visível e invisível”, afirma que as pedagogias invisíveis são baseadas em um conceito de tempo da classe média que pressupõe uma longa vida educacional, ao passo que as pedagogias visíveis são reguladas por uma sequência explícita de regras que ordenam a progressão da transmissão por meio da regulação da programação de estudos, da matéria, do currículo que regula as disciplinas e assim sucessivamente. Isso nos ajuda a entender a obstinação de nosso professor pesquisado com o tempo da aula. Observamos que, em suas aulas, há tempo demarcado para tudo, como pode ser visto na descrição da aula coreografada. Entretanto, há uma convivência com uma rítmica temporal que, embora demarcada rigidamente pelo planejamento, na aula, às vezes torna-se descontínua quando algum estudante não consegue obter o resultado no tempo determinado. Nesse caso, o estudante permanece no laboratório após o tempo da aula.

Em seu depoimento, o professor diz: “(...) como esta é uma universidade particular e normalmente os alunos trabalham ou fazem estágio, então eles têm pouco tempo para fazer os exercícios fora da sala de aula”. Tratando-se de uma universidade

privada, de um curso oferecido no turno noturno, predominantemente de estudantes trabalhadores, o professor Eric reconhece essa condição temporal que se atrela às condições de vida do estudante, principalmente do noturno. Levando em consideração essa realidade, ele busca soluções no decorrer das aulas para que todos superem suas dificuldades e consigam resolver os problemas naquele tempo/espço da sala de aula.

Não obstante o calendário acadêmico tenha origem no controle organizacional e na estrutura técnico-econômica, as universidades privadas exigem dos docentes, além da rapidez, a previsibilidade de resultados para atender-se o aluno-cliente. Sendo assim, só resta aos docentes adequarem-se ao paradigma quantitativo/produtivo e à rapidez rítmico-temporal que os ordenamentos burocráticos tanto refletem quanto garantem que sejam realizados.

Ainda a respeito das questões do tempo da aula discutidas, Teixeira (1998) afirma que a burocratização do tempo escolar e universitário vai subsumindo os ritmos da aprendizagem, da atividade criadora, as cadências rítmicas sendo definidas pelos horários e calendários. Aí, situa-se a lógica da concepção positivista do conhecimento escolar e acadêmico, na composição da estrutura curricular, na sequência linear das disciplinas, nos conteúdos refletidos nas metodologias e práticas de ensino presentes em algumas aulas observadas nesse estudo.

Relação docente e discente

No que tange ainda às estruturas visíveis, outro elemento constitutivo das coreografias de ensino diz respeito à dimensão da relação docente e discente, também contemplada ao longo da análise como um todo. Num delineamento mais geral e conforme os traçados descritos ao longo dessa seção, o professor Eric, em entrevista, apresenta vários elementos constitutivos da docência universitária: Vejamos.

Minha relação... eu tento não estabelecer uma relação de hierarquia em que o professor é o comandante, o chefe. Hoje em dia é difícil até porque o professor não domina mais toda a informação como antigamente. Hoje, numa abordagem mais moderna, o professor tem que ser respeitado não tanto pela autoridade, mas respeitado por ser

um professor que está sendo um facilitador na condução do processo de aprendizagem intelectual daquela pessoa. Então, o aluno tem que ter essa confiança. Também é importante que o professor não mostre somente as facilidades, só não passe a mão pela a cabeça do aluno porque no mercado, ou até se ele vai fazer um mestrado, um doutorado, ele precisa ter uma formação sólida. Então, o professor tem que contar a verdade para o aluno, o nível de estudo que ele deve ter, que ele precisa se qualificar. Os alunos de computação precisam (... inaudível), às vezes eles tem uma formação fraca em relação à escrita. O aluno de computação tem que saber que ele não vai passar a vida dele trabalhando no computador, ele vai escrever projetos, ele vai escrever artigo científico. Ele precisa seguir a carreira dele com o mestrado e o doutorado, independentemente se ele vai ser professor ou não. Hoje é uma exigência do mercado; então, o professor tem que orientar o aluno sobre essa formação mais ampla, não só uma formação técnica, mas uma formação humanística também. Conheço um pouco de filosofia, um pouco sobre a área de humanas. No curso de informática trabalha-se bastante a parte de administração como é que uma empresa funciona, como é seu sistema de informação, tudo isso são pedacinhos que se juntam na formação que tem que ser completa, digamos assim. (*Entrevista professor Eric, Curso de Informática, Disciplina: Linguagem de programação Científica, maio/2010*).

Analisando suas colocações, percebemos que ele reconhece as mudanças que as relações acadêmico-pedagógicas precisam enfrentar para conviver e atender às demandas da contemporaneidade. Para isso, o professor precisa, antes de tudo, repensar seu papel, suas crenças e convicções, suas ações no ensino superior. Demonstra estar consciente das dificuldades, mas também das considerações de superação, revelando uma atitude crítica em relação às demandas dos “novos públicos” estudantis. Tratando-se de um curso de exatas, que requer outras habilidades e competências dos futuros profissionais, o professor Eric considera preocupante esse último aspecto diante do perfil desses estudantes.

As relações com os estudantes são construídas a partir daquilo que ele considera essencial para sua formação profissional. O professor demonstra intenção e esforço de orientar os estudantes a partir do entendimento de que ali estão futuros profissionais; por isso, considera necessário chamar-lhes a atenção para a realidade que os espera após a graduação. Isso requer que não se mostrem somente as facilidades e que os estudantes sejam incentivados a investir na carreira acadêmica, fazendo um mestrado e um doutorado, cursos que exigem uma formação sólida. Podemos pensar que, para o professor Eric, essa conduta seja uma maneira de ele manter uma boa relação com os

estudantes. De outra parte, ele sabe que, com esses novos universitários, não poderia ser de outra forma.

Declara-se favorável a uma relação horizontalizada com os estudantes; todavia, as observações das suas aulas sinalizam que esse professor fala muito mais de uma prática idealizada, portanto, distinta daquela observada em situações de ensino na sala de aula. Nossa hipótese é que sua preocupação excessiva com a formação profissional dos estudantes universitários e, principalmente, em cumprir o planejamento acaba por dificultar uma relação mais interativa e afetiva com eles.

A docência se instaura na relação social entre docente e discente, afirma Teixeira (2007, p. 427): “Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro”. Tal afirmativa indica a importância das relações face a face como elemento fundante no processo de ensino e aprendizagem.

A discussão das coreografias de ensino envolve os vários aspectos constitutivos do professor: cognitivo, afetivo e relacional. Nesse sentido é possível afirmar que a docência constitui-se uma atividade social em que as aprendizagens escolares têm, nos processos comunicativos, uma mediação que proporciona uma interação entre os atores docentes e estudantes.

Tensões

Outra dimensão que ordena as coreografias das aulas desse professor são as tensões, sua dificuldade de conciliar o trabalho docente com o doutorado, as jornadas de trabalho em duas universidades, uma pública e uma privada. Além disso, é coordenador de uma empresa de Informática, o que exige dele uma longa carga horária. Esses aspectos podem ser indicadores que justifiquem seus modos de ação e condução das aulas. A expressão de estresse e a ruga permanente entre os olhos fazem parecer mais velho esse jovem professor. Soma-se a isso, o fato de o professor não poder evitar a evasão do estudante que acaba desistindo do curso devido à sua complexidade, pela

própria área de exatas e pelo nível de exigência de horas de dedicação aos estudos. Esse fator também o tensiona, por vezes frustrando-o, como revelou na entrevista.

A evasão, segundo o professor, é um problema que decorre, entre outros fatores, da falta de base dos estudantes para o curso de Informática e da falta de identidade com a área de exatas (a escolha, às vezes, acontece por ser uma área vista como promissora junto ao mercado de trabalho), mas ela é devida também a questões financeiras, porque grande número de estudantes abandona o curso para dedicar-se ao trabalho, como o professor enfatiza. Ele próprio reconhece esse novo perfil dos estudantes que frequentam atualmente nossas universidades, como também as exigências que essa complexa realidade representa para a docência, gerando tensionamentos. Ainda que algumas situações se apresentem semelhantes, o ensinar e o aprender a linguagem computacional é atualmente uma tarefa complexa na sua concretização em sala de aula, sendo difícil alcançar bons índices de aprovação. A evasão é, ainda, fonte de contradições que devem ser explicitadas e discutidas, para serem superadas, como propõe Eric.

Em síntese, as análises feitas a partir das estruturas visíveis que configuram as coreografias das aulas desse professor mostram a influência e as condições criadas pela sua submissão ao planejamento e aos resultados previstos para cada assunto e tempo da aula, sobretudo em relação aos aspectos cognitivos. Todas as decisões são tomadas previamente, no planejamento elaborado, que é seguido fielmente. Com isso, restam poucas alternativas que possam ser criadas a partir dos processos interativos na aula e que alterem o plano inicial. O professor Eric defende uma formação autodidata para o estudante, mas cria poucas condições para que isso se efetive. Demonstra, porém, preocupação em dar uma formação profissional que possibilite ao estudante desenvolver suas competências para atuar não apenas no mercado de trabalho, mas também na formação acadêmica.

5.5. CURSO DE PEDAGOGIA: O MODO PEDAGÓGICO DE COREOGRAFIAR

O CURSO – O curso de Pedagogia compõe o conjunto de cursos tradicionalmente oferecido por essa Universidade e, assim como os cursos de Direito e Enfermagem, tem um reconhecimento da sociedade pelos serviços educacionais prestados ao longo de seus cinquenta anos de existência. Nos últimos anos, o curso sofreu alterações e atualizou seu projeto pedagógico para adequar-se às exigências legais. De acordo com esse projeto, o curso de Pedagogia objetiva formar um pedagogo que articule a dupla dimensão: “a docência e a gestão educacional, orientado pelo princípio da pesquisa; capaz de diagnosticar, propor, executar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico nos sistemas e nas políticas educacionais, nas instituições escolares, nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais e empresas.”²⁸

São oferecidas duas modalidades de curso na área de Pedagogia, a saber: Pedagogia para as Séries Iniciais e Gestão Educacional oferecidos com duração de quatro anos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O quadro docente é formado por professores doutores e por mestres e especialistas.

O CENÁRIO – As aulas foram observadas em um Campus onde funcionam vários cursos da área de Ciências Humanas, entre os quais o curso de Pedagogia. O local é um prédio com uma arquitetura antiga, com salas para 40 estudantes, com pouca luminosidade e ventilação, com apenas duas janelas que permanecem fechadas atrás do quadro, havendo, por isso, a necessidade de iluminação e ventilação artificial. Nesse cenário, foram realizadas as aulas da professora Fábria, responsável pela disciplina Relações Humanas - RH. Esse Campus dispõe também de um anexo com salas mais modernas e planejadas que acolhem um número maior de estudantes (aproximadamente 60). Nesse anexo foram realizadas as aulas da professora Sandra, responsável pela disciplina Teoria e Prática Pedagógica de Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. Devido ao pequeno número de estudantes, apenas 11 (onze), que frequentavam as aulas dessa professora, o espaço da sala de aula parecia ainda maior. As duas salas de aula eram pintadas de amarelo claro, sendo que a sala do anexo tinha detalhes em vermelho e janelas de vidro, na lateral direita, que garantiam luminosidade

²⁸ Fonte: Projeto Pedagógico Institucional

e ventilação, ainda que as salas dispusessem de quatro ventiladores de teto e ar condicionado. Ambas as salas dispunham, ainda, de mesa e cadeira do professor, de um quadro branco em tamanho grande, aproximadamente dois metros, proporcional à sala. As cadeiras “universitárias” usadas pelos estudantes facilitam a organização espacial na sala, de acordo com as dinâmicas propostas por cada professor/a.

5.5.1. Professora Sandra: “A gente tenta aproveitar o que o aluno traz de significativo”.

A professora Sandra é solteira, tem 39 anos de idade. Graduou-se em Pedagogia, fez mestrado e doutorado em Educação. Ex-aluna, trabalha nessa universidade há quatro anos e dois meses. Antes, porém, lecionou no ensino fundamental. Declara que a escolha pela docência foi, antes de tudo, uma opção profissional consciente. A sua singularidade se manifesta no compromisso declarado de proporcionar aos estudantes uma formação mais humanizadora, e esclarece: “(...) não na perspectiva de bondade cristã e, sim, dialógica e crítica, de desenvolver um trabalho que contemple uma relação com a comunidade dando-lhe um retorno”. Sua narrativa revela as marcas deixadas pelos seus ex-professores que, ainda, fazem ecos em suas lembranças e inspiram sua prática em sala de aula: “(...) o bom professor é o que é comprometido socialmente, com causas sociais, políticas... (...) e que também se preocupa com o ensino de qualidade e luta por ele na sala de aula. (...) deve ser esse multiplicador do processo de humanização, pela crítica social, pela atuação na comunidade... Sair dos muros da Universidade é uma qualidade muito importante para o professor universitário”.

As coreografias de ensino encenadas pelos atores sociais, no dia a dia da aula, são textos que vão sendo escritos e inscritos nas relações da professora Sandra com seus estudantes jovens adultos e adultos, que se inscrevem em contextos específicos, na *aula universitária*. A análise da aula universitária enquanto objeto de pesquisa sinaliza que não há textos fora dos contextos. Nas estruturas visíveis das coreografias de ensino, controle e regulação, liberdade e constrangimento, bem como a própria permissividade, são limitados pelas fronteiras e finalidades mercantis e pelas estruturas da organização do trabalho na universidade, como vem sendo discutido neste estudo. Nelas estão

implicados atores sociais, docentes e estudantes, que estabelecem relações, interações, planos e tramas de convivência na sala de aula.

Conforme vem sendo argumentado, a aula não pode ser pensada e encenada sem os nexos que a constituem, deixando ausentes aspectos sociais, históricos e culturais que devem ser contemplados no seu *script*. Cabe aos professores montarem/criarem coreografias que possibilitem a instauração do processo de aprendizagem dos estudantes.

As aulas da professora Sandra são oferecidas no turno vespertino, às quintas-feiras, no horário de 16h:50m até às 18:30h. A turma é relativamente pequena (11 estudantes), formada por mulheres com idades que variam aproximadamente entre 22 a 42 anos de idade; algumas são professoras da educação infantil, outras estagiárias no magistério e outras, ainda, sem nenhuma experiência de magistério.

Vejamos as *estruturas visíveis* da aula coreografada pela professora Sandra:

- 1) 16h:10m (P) - A professora Sandra ao entrar na sala de aula estranha que esteja vazia devido ao horário previsto para início da aula que é 15:50h. Coloca a pasta na mesa, liga o notebook e dá um tempo para as estudantes chegarem.
- 2) 16h:18m (P) - A professora Sandra resolve olhar a sala ao lado. As alunas estavam lá aguardando a professora que justifica a mudança de sala pelo uso do data show. Lamenta não ter avisado antes. Informa que a aula acontecerá na sala ao lado, convidando-as para se deslocarem.
- 3) 16h:25m (P) - A professora, juntamente com a turma, organiza a sala em semicírculo. Sentada, inicia a aula com uma conversa informal, buscando saber o que as estudantes aprenderam com a leitura do texto de Milton Santos *Ética e habitar* (o texto foi dado anteriormente para leitura extraclasse). Prosseguindo pergunta: “O que é Habitar e o que é Ética?”. À medida que as estudantes vão respondendo, a professora levanta-se, dirige-se até o quadro, escreve o assunto da aula e vai sistematizando as respostas das estudantes. Algumas respondem corretamente, quando isso ocorre à professora registra no quadro, quando ocorre o contrário a professora, indaga quer saber o porquê e problematiza. Continua perguntando: “O que é Ética?”
- 4) (E1) - Tânia responde: “Ética são padrões sociais para não se desviar as ideologias de determinados grupos. São regras sociais”.
- 5) (P) - Professora Sandra: “Não desviar o quê?”

- 6) (E1) - Tânia tenta, de maneira confusa, justificar “o não desviar” e é ajudada pelas colegas.
- 7) (E2) - Simone: “Acho que são ideologias que alguns grupos elegem”.
- 8) (P) - Professora Sandra: “Todas concordam com esses conceitos? Quem entende de outra forma?”
- 9) Silêncio....
- 10) (P) - A professora Sandra faz uma pausa, dá um tempo; em seguida, explica o conceito de ética com exemplos práticos e pergunta: “Ética é igual a Moral?”
- 11) (E3) Cássia: “Não.”
- 12) (P) Professora Sandra: ‘Qual a diferença? No que elas se aproximam?’
- 13) 16h:40m (E) - A turma faz um esforço para responder e demonstra insegurança por não dominar o assunto.
- 14) (P) - A professora Sandra desloca-se para a mesa onde está o data show; em pé ao lado do aparelho, projeta uma imagem e pergunta se elas reconhecem. Dá um tempo para as estudantes falarem e inicia a exposição do assunto, sempre tentando envolver as estudantes. Fala pausadamente, com gestos moderados da mão, mantendo uma postura ereta que ressalta ainda mais sua estatura esguia. A exposição inicia com a projeção de uma delas, mostra o mito de Ptolomeu. A professora faz analogia do assunto com o mito de Ptolomeu, usando metáforas e exemplos.
- 15) 16h:50m (E4) - Lucia faz uma intervenção espontânea acrescentando informações, opinando.
- 16) (P) - A professora Sandra elogia a iniciativa e a contribuição da estudante, balançando a cabeça afirmativamente e sorrindo. Aproveita da intervenção e fala de sua experiência de trabalho com menores infratores.
- 17) (E5) - Maria pede a professora para falar um pouco dessa experiência, pois pretende desenvolver trabalhos educativos nessa área.
- 18) (P) - A professora fala resumidamente sobre esse trabalho, buscando associar a discussão/informação com o assunto. A aula prossegue com a exposição da professora e a participação da turma. Durante a exposição, mantém-se de pé, ora de frente para a turma. quando está explicando o slide, ora de lado, voltada para a projeção, quando está lendo o slide.
- 19) 17h:25m. - Enquanto a professora expõe, algumas estudantes copiam, outras preferem apenas ouvir. Mantêm-se atentas à exposição, vez por outra cochicham com a colega ao lado o que não ficou claro. A professora, ao perceber, demonstrando calma e sem mudar o tom da voz, pergunta se é alguma dúvida sobre o assunto. Aos poucos vai diminuindo o ritmo da exposição, reduzindo a intensidade da voz, pergunta se há dúvidas, se alguma estudante tem algo mais a colocar. Dá um *feedback*. Senta-se, enquanto ouve o comentário de uma estudante.

20) A turma parece aguardar a continuidade da aula, uma vez que ainda dispõem de tempo para a aula encerrar.

21) A professora levanta-se e comunica que vai sair mais cedo. Anuncia a tarefa para a próxima aula. Desliga o computador, guarda o material e despede-se da turma com algumas recomendações para a próxima aula: “Não deixem de ler o texto”.

As estudantes anotam e começam a guardar o material. Espera a professora sair, para depois deixar a sala. (*Entrevista, Professora Sandra, Curso de Pedagogia Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia, setembro/2009*).

Estruturas visíveis: modos de ação e interações pedagógicas

As estruturas visíveis da aula coreografada pela professora Sandra permitem-nos visualizar um *modo de ação pedagógica* através da exposição dialogada em que ela, usando de questionamentos (S 3, 5 ,8), faz com que as estudantes participem da aula, não se limitando à mera função didática da *informação do conteúdo*. Na dinâmica de sua aula, utiliza as aquisições anteriores, combinando-as com as atuais (S 3) e mantém a mesma linha de perguntas abertas (S 3, 7, 8, 10, 12), de modo que as estudantes, ao sentirem-se desafiadas, busquem responder e compreender a temática em discussão, como pode ser visto nas sequências didáticas (S 4, 6 , 7, 15, 19). Isso decorre da *organização-estruturação* da aula e das situações de aprendizagem que iniciam com a seleção do texto que dará suporte à exposição do assunto.

A esse respeito, Anastasiou (2009, p. 154) afirma que atividades de problematização são uma das formas de mobilizar os universitários para a aprendizagem. Embora a professora Sandra faça uso do método interrogativo, que permite a participação ativa dos estudantes, as perguntas, no diálogo pedagógico, em todas as seis aulas observadas, são abertas, amplas e servem para incitar os estudantes a refletirem e a exprimirem-se livremente, expondo suas ideias. As estudantes têm a liberdade de dar as respostas ou de ficarem caladas, como pode ser visto nas sequências (S 9 e 19). Essas ações indicam que a professora se vale da função didática *estimulação-animação-ativação* do aprendente, que, a princípio, pode ser espontânea, como se vê na sequência (S 16). Entretanto, as ações são acompanhadas também de uma avaliação em termos das atividades em sala de aula, quando a professora dá um *feedback*, verifica a compreensão, corrige, reorienta, numa função de *avaliação* conforme a sequência (S 20).

As *estruturas visíveis* mostram, na *coreografia de ensino*, que o processo comunicativo ocorre de um modo integrativo, em que a relação apresenta reciprocidade, levando-se em conta os contributos e os processos que ajudam o estudante a atingir sua *performance* de aprendizagem. É um processo de comunicação do tipo *escuta-troca* (Altet, 2000), embora o tempo maior de uso da palavra seja da professora, como pode ser visto na descrição das sequências didáticas de sua aula. Além disso, ela faz um esforço para ajudar as estudantes na construção do saber, na medida em que não lhes oferece as coisas prontas.

As aulas acontecem numa sala convencional, mas ela muda sua organização espacial de acordo com as atividades, pelo que, frequentemente, opta por um semicírculo, confirmando o que Veiga (2008, p. 289) afirma: “a organização espacial da aula não pode estar desligada das características reais dos alunos nem da metodologia e dos recursos didáticos selecionados em razão do processo de construção de conhecimentos e em direção aos objetivos propostos”.

Quanto aos recursos didáticos, a professora Sandra afirma fazer uso de vários. Nessa aula, utilizou o quadro branco e o data show, ainda que, na entrevista, tenha afirmado que, praticamente, aboliu o uso do quadro. Os slides projetados despertaram a curiosidade da turma pelas imagens mitológicas exibidas, pela organização e seleção das informações, mas, principalmente, pela maneira como as imagens eram exploradas, por meio de metáforas do mito de Ptolomeu. Uma estudante assim expressou: “Bem que as aulas expositivas deveriam usar esses recursos, facilitam a compreensão e deixam todas nós ligadas na aula”. Essa colocação reforça a ideia de que a aula expositiva, sendo bem utilizada, numa perspectiva menos dogmática e mais dialógica com recursos visuais adequados, continua sendo uma técnica didática eficaz.

A observação das *estruturas visíveis de seus modos de ação pedagógica* em outras aulas mostrou que essa professora não se limita a uma técnica didática e que utiliza a coreografia grupal, com discussões coletivas entre os componentes.

Ao ser indagada sobre suas escolhas de estratégias metodológicas, a professora assim se posiciona:

Não, geralmente minhas aulas são diversificadas. Antes a gente traz uma proposta e a partir daí debate com os estudantes, eles é que vão... sugerir, também opinar. Planejamos o primeiro momento juntos, sempre tentando propor uma diversificação. Então, nas minhas aulas eu gosto muito de cinema, por exemplo. Então, cinema vai aparecer duas ou três vezes no semestre, como forma de problematizar os conteúdos propostos e dialogar, provocar um diálogo, uma conversa a partir do cinema. Uma outra coisa que eu faço, por exemplo, dando aula pra uma diversidade de pessoas de formações distintas, a gente sempre tenta aproveitar aquilo que eles trazem de significativo. Então, se eu tenho estudantes que sabem dançar, que fazem teatro, então, a gente busca momentos na aula até pra superar a visão de que o corpo fica parado. Sempre tem esse momento de dinâmica, de atividade também física com a contribuição dos alunos. Às vezes, eu trago esses momentos de dinâmica, de relaxamento físico mesmo, e os próprios alunos trazem. Então, assim, são várias possibilidades. Então, além dos conteúdos, de aula expositiva participada, temos o cinema, que é uma grande fonte de problematização da realidade... da aula... As atividades físicas para superar um pouco a separação corpo e mente. Então, em alguns momentos da aula a gente tem esse momento de trabalhar o corpo com dinâmicas, com jogos... (...) sempre propondo atividades também físicas vinculadas ao teatro, ao cinema, à música... (*Entrevista, Professora Sandra, Curso de Pedagogia, Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia, janeiro/2010*).

A professora, em seu depoimento, apresenta uma perspectiva de que a aula não é apenas dada por ela e assistida pelos estudantes, mas construída e encenada na ação conjunta entre atores sociais, docente e estudantes universitários: “Planejamos o primeiro momento juntos, sempre tentando propor uma diversificação”. Nesse contexto dialógico metaforicamente tecido pela via da coreografia de ensino, a aula universitária transita entre a “arte e a ciência”, a técnica e a expressão criativa. “Então, além dos conteúdos, de aula expositiva participada, temos o cinema, o teatro, que é uma grande fonte de problematização da realidade durante a aula e, ainda, as atividades físicas pra superar um pouco a separação corpo e mente”.

Compreendida dessa forma, abre-se uma possibilidade de a aula ser vivenciada de maneira reflexiva, reconstruída e reelaborada pelo docente e pelos estudantes, porque a professora leva em conta a diversidade da turma, as distintas formações, como também considera aquilo que eles trazem de significativo. Isso nos leva a reafirmar que a aula universitária não pode ser pensada e encenada sem os nexos que a constituem, deixando ausentes os aspectos sociais, históricos e culturais que devem ser contemplados no seu *script*.

Outro aspecto que sobressai na fala da professora sobre seus *modos de ação e interação pedagógica* é a participação e o envolvimento dos estudantes no planejamento, fortalecendo um sentimento de pertença e reconhecimento de suas potencialidades. Veiga (2008, p. 267) defende que o trabalho pedagógico deve ser construído conjuntamente entre os atores sociais, docente e estudantes, de forma colaborativa.

Analisando a coreografia de ensino encenada pela professora em apreço e suas colocações na entrevista, percebe-se que ela faz referência a outra disciplina que não aquela observada. “(...) Especialmente no meu caso que trabalho com ‘arte e educação’ que pega linguagens diferentes, como cinema, teatro, música, a gente está sempre propondo esse tipo de atividade pra superar um pouco essa separação corpo/mente e excesso de razão”. Todavia, essa perspectiva teórico-metodológica se estende também à disciplina de que observamos as aulas, com algumas restrições. Trata-se de uma disciplina voltada para os fundamentos teóricos e práticos da Geografia, em que a professora, ao criticar as aulas expositivas, com conteúdos verbalistas por considerá-las enfadonhas, além de reforçar a passividade do estudante, propõe outras estratégias metodológicas e recursos didáticos, como são descritos em seu depoimento.

No caso dessa disciplina observada, a culminância foi uma “Mostra de fotografias” relacionada à temática proposta. Nessa atividade, foi possível observar a *performance* de aprendizagem da turma, com a exposição de trabalhos em forma de pôsteres bem criativos e com fundamentação, como um dos critérios de avaliação da disciplina. Para isso, a professora orientou as estudantes a buscarem ajuda junto a outros professores de Metodologia da Pesquisa e de Português para revisão do texto, o que, de certo modo, ajudou na qualidade dos trabalhos. Essa atitude reforça a importância do trabalho em parceria e a possibilidade de contemplar a interdisciplinaridade.

Nas observações tivemos a oportunidade de presenciar, através das estruturas visíveis, outras coreografias, a exemplo da grupal para planejamento da Mostra. A professora distribuiu um roteiro dando orientação sobre os trabalhos. Enquanto os grupos discutiam, a professora permanecia sentada em sua mesa e só se deslocava quando era solicitada sua presença no grupo. Outras vezes, limitava-se a tirar alguma

dúvida, respondendo de seu próprio lugar. Enquanto a turma trabalhava, ela olhava alguns trabalhos, às vezes, chamava alguma estudante para devolução. Particularmente nos trabalhos de grupo, observamos que a professora Sandra desempenhava o papel de “facilitadora” que vê o estudante capaz de autodireção, de tomar conta do seu processo de crescimento e de autonomia. Além disso, envolve as estudantes na definição dos objetivos, com sugestões de estratégias metodológicas e recursos que implicam participação ativa.

No desenvolvimento dos trabalhos de grupo, as estudantes conversam baixinho, riem, deslocam-se na sala entre os grupos, trocam ideias, consultam os apontamentos, pedem licença para se ausentar da sala, dirigem-se à mesa da professora. As mais jovens demonstram mais dinamismo, apresentando sugestões, opinando, discordando, concordando, enquanto as demais ouvem atentamente. Essas ações individuais e coletivas podem representar um movimento rumo a novas coreografias, compondo a dança didática entre o ensinar e o aprender.

No que tange à aprendizagem dos estudantes, a professora Sandra expressa algumas evidências:

A evidência principal é quando eu vejo ou ouço o próprio relato deles citando, fazendo a avaliação sobre aquela aula. (...) eles vão relatando o que aprenderam. (...) E a gente falou muito debatendo numa visão crítica. Fizemos um trabalho em grupo e no final os alunos relataram: “como eu pensava que era uma coisa e no final eu vejo que têm tantos outros elementos”. Então, eu acho que a evidência é mais a fala, por isso que eu acho que a escuta da gente é importante sobre o que os alunos falam, sobre o que eles trazem, eu fico muito atenta ao que eles trazem durante e no final de cada aula para perceber o aprendizado na própria revelação das estudantes. Então, para mim já é uma grande revelação a resposta ao conteúdo da provocação daquele conteúdo que foi aprendido. No mais, tem evidências formais também que a gente pode ter que é uma atividade que eu peço para eles fazerem, e eu nunca peço só o resumo, não. No lugar do resumo puro, eu peço um resumo crítico onde ele possa sempre se colocar e emitir opinião, porque para mim é ali que eu vou saber se ele realmente aprendeu ou não. Porque fazer, por exemplo, um resumo apenas com um texto descritivo, só ou o fichamento puro sem a opinião deles, como eu vou saber se realmente ele aprendeu? Só fazendo recorte, resumo. Eu acho que pedindo sempre essa perspectiva crítica dele sempre se colocar referente àquela situação dos conteúdos que são apresentados. E eu sempre escuto a opinião, o que é que eles trazem como sujeito sobre aqueles textos, sobre aquela aula. Eu, de certa maneira, e a grande evidência é ouvir a opinião deles sobre aquilo que foi apresentado. E, a

meu ver, se a visão ainda é ingênua, se não saiu do lugar, não é? Se foi modificado... Então, geralmente, quando eu peço para eles emitirem a própria opinião sobre o texto, sobre o que o autor pensa, é que eu vou perceber se eles realmente aprenderam ou não. E geralmente muitas aulas que a gente propõe é sempre para incitar mesmo a provocação. Claro que tem muitos momentos que não vai dar para gente perceber se todos aprenderam, não é? Mas é um processo...

(...) Na aula de hoje, por exemplo, teve uma aluna que disse: “Professora, isso é tão importante, o conhecimento liberta tanto a gente!”. Ela mesma citou que, às vezes, a ignorância é que deixa na alienação. Então, é tão importante aprender junto, debater... E assim, têm professores que fazem, que provocam, que trazem uma visão crítica, porque aí eles aprendem. Então, geralmente, eles falam, eles mesmos revelam se estão aprendendo ou se não estão, e eu percebo, no cotidiano, nos debates, no nível de aprofundamento, no compromisso. (*Entrevista, Professora Sandra, Curso de Pedagogia, Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia, janeiro/2010*).

As considerações apresentadas mostram a concepção que a professora Sandra tem acerca da *performance* de aprendizagem dos estudantes que é contrária à concepção de alguns de seus colegas que levam em conta apenas os instrumentos formais de avaliação. Essa professora fica atenta à *fala* e, ao mesmo tempo, à *escuta* do que o estudante tem a dizer, não desprezando os instrumentos formais de avaliação, nesse caso, uma produção escrita, uma escrita qualquer, um resumo e/ou fichamento, em que o estudante reproduz as ideias do autor. Como ela afirma: “No lugar do resumo puro, eu peço um resumo crítico onde ele possa sempre se colocar e emitir opinião, porque para mim é ali que eu vou saber se ele realmente aprendeu ou não”. Tudo isso exige um processo comunicativo e de interações pedagógicas, de troca entre os atores sociais entre “fazer compreender” e “fazer-se compreender” (Altet, 2000).

Não se trata de mera transmissão de conteúdos, em que o emissor, nesse caso a professora, numa relação dialógica, vai além de uma difusão de informações, buscando transformar o estado do saber inicial do aprendente, para uma troca finalizada que culmina na *performance* de aprendizagem do estudante, como pode ser visto na fala da aluna que a professora Sandra reproduz: “Como eu pensava que era uma coisa e no final eu vejo que há tantos outros elementos”. Vê-se, aí, um saber refletido, reelaborado criticamente. Segundo a autora citada, a interação é um processo de comunicação

interpessoal, mas é também um fenômeno social, relacional, representado, nesse caso, pela turma (atores sociais), pela instituição universitária etc.

Observamos, ainda, nas *estruturas visíveis* e nos depoimentos, que a professora parte, cada vez menos, das questões didático-instrumentais do “dever ser” e “dos *a priori*” pedagógicos (como devem ser os sujeitos educandos, como devem definir os conceitos, como deve fazer o ensino, como têm que funcionar as instituições de ensino), para buscar novos contextos de legitimação de conhecimento e das propostas práticas, bem como de teorias disponíveis, na tentativa de entender em que condições são aplicáveis, como propõe Zabalza (2004a). São ações que se aproximam da concepção construtivista de que nos falam Oser & Baeriswyl (2001; 2008), a que já nos referimos.

Observando os modos de ação e interação pedagógica da professora Sandra, percebemos que a coreografia de ensino se configura como a própria encenação da aula, *para* o estudante e *com* o estudante, em que a professora afirma não separar conteúdo e forma, ator (docente) e espectador (estudantes), ambos atores sociais que constituem a própria docência. Assim pensada, a coreografia de ensino está além e aquém do acontecimento esperado na aula, possibilitando aos atores reinventarem e recriarem o sentido da aula. Desse modo, o docente pode encenar várias coreografias e viver diversos papéis, seguindo as orientações teórico-metodológicas que orientam sua prática pedagógica, como também o contexto e circunstâncias em que a aula acontece.

Considerando que as relações sociais, sob o ponto de vista de Teixeira (1998), são dotadas de sentidos, carregam significados e representações sociais que as norteiam e constituem esquemas simbólicos, social e culturalmente construídos e aprendidos pelos sujeitos, como a professora Sandra percebe sua prática docente? Quais suas imagens sobre seus ex-professores? Quais significações e sentidos estão implicados ou contidos nas suas condutas em sala de aula?

Algumas de suas falas e adjetivos que usa são importantes para compreender sua coreografia de ensino. Marcada em sua experiência estudantil por alguns professores que se tornaram referências em sua trajetória escolar e universitária, Sandra revela, em entrevista, que sua prática se pauta nas condutas desses mestres:

(...) a gente entende que tem muitos problemas, mas também eu tive excelentes professores. Por exemplo, o que mais me chamava a atenção era a qualidade crítica, a capacidade de análise crítica sobre a realidade, foi o primeiro ponto. O segundo era que também estavam sempre propondo atividades dinâmicas que envolviam de fato a gente como um todo naquelas atividades. A gente tinha que sair, que ir na comunidade, que fazer um trabalho de campo... Então, era aquele professor que provocava a gente pra sair da teoria das torturas, pra enxergar a realidade da forma como ela se apresentava, de maneira crítica. Então, para mim os grandes professores foram eles, que tinham uma visão crítica sobre a realidade (...) e que ainda incentivavam os alunos, os estudantes a terem esse contato com a comunidade, com a realidade fora da universidade. (...) e que eram pessoas também humanizadoras, pessoas boas, no sentido assim, não boas nesse conceito cristão, de bondade, mas eram pessoas que tinham uma capacidade dialógica e se preocupavam com processos humanizadores. (...) que faziam com que a gente problematizasse a vida, (...) De certa maneira, não só na Universidade como alguns professores ao longo da educação básica foram os que eu pude tomar como referência para minhas aulas de hoje, além do conhecimento que eu construí (...). *(Entrevista, Professora Sandra, Curso de Pedagogia, Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia, janeiro/2010).*

Suas colocações evidenciam que ela traz consigo não apenas o saber disciplinar, as competências profissionais para atuar no ensino superior, mas também experiências inscritas em lembranças, sentimentos, emoções diversas, em sua trajetória escolar e acadêmica, mostrando que é na multirreferencialidade que ela se constitui como professora que é, atenta a uma formação mais crítica. A condição de docência nela se instaura, se funda se cria e recria cotidianamente e na trajetória escolar/acadêmica dos professores universitários.

Performatividade – expressividade

Passando a outro eixo de análise das coreografias de ensino que se desdobra de outros anteriormente analisados, destacamos a linguagem não verbal emitida por meio de gestos e da linguagem corporal tão valorizada pela professora Sandra, começando pelo silêncio, pela escuta atenciosa. Quando algum estudante está falando ela curva a cabeça ligeiramente para frente, inclina o pescoço, fecha os olhos, coloca uma mão sobre o queixo, sugerindo uma escuta reflexiva, como foi possível ver em outras aulas.

No que concerne à coreografia da aula descrita, pode-se ver que essa professora usa *gestos* e entonação de voz moderada, mas firme, corpo ereto, movimentos lentos das mãos, acompanhando a rítmica da fala e da exposição e alterando-os de acordo com a importância ou não que ela quer dar ao assunto. Essa expressividade compõe sua *performance* corporal e mantém, de certo modo, a turma “ligada” à sua exposição. Isso nos remete mais uma vez a Pereira (2010), quando afirma que o gesto fala. O fato de essa professora lecionar outra disciplina, Arte e Educação, favorece explorar os gestos, a expressão facial, a postura corporal, como elementos constituintes de sua coreografia de ensino, como ela mesma justifica:

Uma outra coisa que eu aqui dou como exemplo, dando aula para uma diversidade de pessoas, de formações distintas, a gente sempre tenta aproveitar aquilo que eles trazem de significativo. Então, se eu tenho estudantes que sabem dançar, que fazem teatro, então, a gente busca momento na aula até pra superar a visão de que o corpo fica parado. Sempre há esse momento de dinâmica, de atividade também física, com a contribuição dos alunos. Às vezes, eu trago esses momentos de dinâmica, de relaxamento físico mesmo, e os próprios alunos trazem, né? Então, assim, são várias possibilidades. Então, além dos conteúdos, de aula expositiva participada, temos as atividades físicas para superar um pouco a separação corpo e mente. Então, em alguns momentos da aula a gente tem esse momento de trabalhar o corpo com dinâmicas, com jogos... E... como eu trabalhava muito com arte e educação na outra universidade, a gente tava sempre propondo atividades também físicas vinculadas ao teatro, ao cinema, à música... (*Entrevista, Professora Sandra, Curso de Pedagogia, Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia, janeiro/2010*).

As colocações da professora Sandra permitem-nos visualizar, ainda, as significações que ela incorpora a seu trabalho, o que também pode explicar sua preferência em trabalhar com o cinema (filmes), com o teatro, com o corpo: “(...) Condição inicial dos seres no mundo, a corporeidade expressa e contém a vida” na expressão de Teixeira (1998). Para a autora, no corpo se instala a noção do fluxo, do fluir, do movimento, elementos que, juntamente com o ritmo e as temporalidades, compõem a coreografia dançante na aula e auxiliam a pensar o corpo como uma realidade não apenas biológica, mas uma construção sociocultural, histórica e como totalidade, como compreende a professora, ou seja, para além dos dualismos corpo/alma/corpo/mente. Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser coisa, ou até mesmo uma ideia, para transformar-se em sensibilidade e expressão criadora.

Ainda sobre a linguagem não verbal, pode-se ver, através das estruturas visíveis, a performatividade das estudantes nos trabalhos de grupo, em que elas imprimiam uma rítmica não apenas temporal. Os corpos rígidos, as falas silenciadas, os gestos comedidos e tensionados cedem espaço a outra coreografia, em que as estudantes podem expressar-se livremente através do corpo, concordar (balançando a cabeça afirmativamente), discordar (com movimento contrário da cabeça), rir, trocar de lugar, ficar em silêncio, como pode ser revisto na descrição das sequências didáticas da aula coreografada.

Tempos e ritmos

Estamos, assim, diante de elementos da coreografia de ensino que não se limitam aos modos de ação e interação pedagógica, mas se estendem à dimensão *rítmico-temporal*. Como viemos discutindo ao longo deste estudo, a aula possui uma temporalidade e uma espacialidade instituídas, isto é, aquelas determinadas pelo calendário/tempo acadêmico (ou ano/semestre letivo), mas, também, as que seus sujeitos, em sua ação, fazem, como pode ser visto nas aulas encenadas pela professora Sandra. Elas nunca iniciavam nem terminavam no horário previsto, evidenciando que há um *tempo ideal* (instituído no calendário acadêmico) e um *tempo real* (instituinte). Ao mesmo tempo em que reconhecem e asseguram cumprir o horário estabelecido pela instituição, esses atores sociais são capazes de recriá-lo, fazendo acontecer o seu próprio tempo e as maneiras de experienciá-lo.

Vejamos o que diz a professora Sandra sobre o *tempo* da aula:

Apesar da formalidade da Universidade, de todos, eu acho, que tem o horário da aula e tal, mas interessante, a gente combina muito. Por exemplo, se a gente vai dar uma aula de quatro horas seguidas, nós sempre negociamos o momento, o primeiro momento para atividades físicas. E se a gente não tem intervalo, que humanamente também quatro horas de relógio... a gente entende que é um exagero, mas sempre combinando de ter ou não ter intervalo e sair mais cedo. Isso aí depende muito do que o grupo também vai decidir. Não sou Caxias no sentido de... Hoje, por exemplo, a gente estendeu um pouco mais, porque a gente combinou até doze e meia o horário da nossa aula. A gente se estendeu um pouquinho, mas, às vezes, a gente fica menos. Então, é muito flexível, depende do conteúdo, depende da dinâmica do dia, depende do calor do debate... Então, o outro debate foi bem acalorado, tivemos vários momentos na aula, então, terminamos passando um pouquinho mais do

tempo até, mais do que as quatro horas previstas. Porém, tem dias também que a gente termina um pouquinho mais cedo. Aí, a aula fica flexível. Nesse sentido, eu não sou, eu nunca fui de... ficar presa também a um formalismo curricular. Por mais que eu entenda a importância, eu acho também que é o grupo que vai encaminhar a própria dinâmica daquele dia, daquela aula, não é? (...) Naquela situação precisava usar todas as aulas. Até aí, ficamos um pouco prejudicados no sentido que tínhamos mais coisa para ver, mas porque houve redução de carga horária, por uma questão também curricular que chegou de certa maneira de cima pra baixo, nós perdemos um pouco, porque até os alunos queriam mais e diziam: “*Professora, a gente podia ter visto isso e aquilo...*” Eu também queria propor, e no entanto, a gente teve um limite formal. E aí, isso também prejudica. É, eu acho que a gente tem que ter um limite de aulas que dê pra cobrir também um calendário. Um trabalho que seja possível de garantir uma qualidade. (*Entrevista, Professora Sandra, Curso de Pedagogia, Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia, janeiro/2010.*)

As duas falas tratam de contextos e tempos diferentes: um atual (na universidade recém-concursada) e outro pretérito (quando lecionava na instituição pesquisada). Embora não se contraponham (ela dá mais ênfase à experiência atual), as falas revelam que os tempos escolares não estão instituídos para sempre, sofrem variações, acompanham a rítmica das mudanças dos atores sociais, institucional, das políticas públicas do ensino superior e desafiam os docentes a trocar o “chip” (Zabalza, 2004). Essas variações se estendem nas interações sociais dos contextos escolares imersos em movimentos e cadeias históricas de amplo alcance e longa duração, mas também na cotidianidade, que faz acontecer e negar versões locais e particulares dos ritmos burocrático-organizacionais, como bem ressalta Teixeira (1998). Para essa autora, as estruturas rítmico-temporais só se realizam se os atores sociais se atualizam, articulam e se relacionam.

A professora reconhece, ainda, a complexidade que é a regulação do tempo em sala de aula que, como tal, não pode ser medida apenas pelo relógio, isso porque depende de outros fatores – do currículo, do horário, do dia, da estratégia metodológica adotada. Na aula expositiva, o tempo da aula está mais focado na atividade do professor, enquanto que nos trabalhos de grupo são os estudantes que imprimem a rítmica temporal. Embora as divisões e datações sejam definidas em termos quantitativos, como está subjacente à fala da professora, elas são qualitativamente distintas. Nesse caso, ela

prefere negociar com a turma. Refazem as cadências rítmicas do tempo da aula, prolongando ou encurtando, mostrando que, a depender das intervenções dos estudantes, a aula pode tomar uma dinâmica ou outra, apesar da direção prevista. Do mesmo modo, o ritmo altera quando o tempo da aula vai findando para a professora sair de cena, como pode ser visto nas sequências didáticas (S 20, 21, 22 e 23). Os tempos das aulas estão sempre se constituindo de acordo com os contextos e as condições, como foi possível constatar nas observações realizadas.

A respeito do que foi visto nas *estruturas visíveis das aulas coreografadas* e do *discurso* da professora em apreço, cabe destacar algumas aspectos entre os dizeres (discurso) e os fazeres (prática). Embora reconheçamos as implicações impostas por esta instituição pesquisada²⁹ nos currículos dos cursos, em que o tempo da aula foi reduzido, afetando o trabalho docente com desdobramentos na qualidade do ensino, outros aspectos também merecem considerações. Primeiro, a dificuldade de a professora cumprir os horários previstos para iniciar e terminar as aulas. Mesmo estando presente na instituição, sempre chegava com atraso na sala e antecipava o término das aulas. Constatamos, ainda, algumas ausências nas aulas, contradizendo, em parte, o argumento da “falta de tempo” para cumprir o programa na instituição pesquisada, como subjacente em sua aula: “(...) Naquela situação precisava usar todas as aulas. Até aí, ficamos um pouco prejudicados no sentido, que tínhamos mais coisa para ver, (...) nós perdemos um pouco, porque até os alunos queriam mais e diziam: ‘*professora, a gente podia ter visto isso e aquilo...*’ Eu também queria propor e, no entanto, a gente teve um limite formal. E aí, isso também prejudica. É, eu acho que a gente tem que ter um limite de aulas que dê pra cobrir também um calendário. Um trabalho que seja possível de garantir uma qualidade”. Há algumas contradições entre o discurso e a prática.

Nossa hipótese é que as condições de trabalhos, tendo que se dividir entre longas jornadas de trabalho em instituições diferentes e, também, em função dos baixos salários e regime contratual de professora horista na instituição pesquisada, estariam sobrecarregando e direcionando certos tipos de condutas da professora.

²⁹ No ano de 2008, a universidade pesquisada alterou a estrutura curricular dos cursos, com a justificativa de atender às Diretrizes Curriculares do MEC. Com isso, reduziu o tempo das aulas que, antes, era de 100 minutos para 75 minutos; paralelamente, aumentou os dias letivos e prorrogou o semestre, de modo a atender à carga horária das disciplinas.

Relação docente e discente

Essa professora nos mostra também que a atividade docente é relacional. Qualquer que seja a área do conhecimento, os processos didático-pedagógicos de sua transmissão e reelaboração se constituem mediante relações sociais. Relações essas mediadas pelos processos de construção de conhecimento e da memória cultural. Por ser assim, os seus ex-professores estão presentes em grande parte de seus relatos e, como ela diz, influenciando sua prática em sala de aula. Mas será que isso é suficiente para fazer de Sandra a professora que é? Nossa hipótese é que o professor não é apenas o que sabe, mas o que realmente ele é a partir da sua formação multirreferencial.

Por certo que as coreografias de ensino, encenadas por essa professora e seus norteadores simbólicos, têm origem não somente em suas representações sobre seus “ex bons professores”, mas, sobretudo, na sua formação pedagógica, na área de conhecimento em que atua, na formação continuada.

No que diz respeito à relação com os estudantes, a professora a considera como “boa”, “leve”, como diz; entretanto ressalta os papéis de cada um na relação: “(...) eu sou professora. Por mais que eu tenha... mais experiência e conhecimento que eles e a gente tem que garantir isso, porque eu estou aqui numa universidade, então, significa que eu construí um conhecimento que posso socializar (...)”. Nessa fala estão os atributos do papel docente esperado num meio educativo. Tratando-se de educação de adultos, a professora busca criar uma relação em que o estatuto que confere um poder é substituído pelo estatuto que provém do exercício de uma direção, cuja eficácia de ordem cognitiva, para realização da tarefa, e de ordem afetiva, para equilíbrio do grupo e das pessoas, é reconhecida pelo próprio grupo, tal qual pensado por Postic (2008, p. 105).

Para ela, a assiduidade e pontualidade dos estudantes e os pouquíssimos casos de evasão indicam a aceitação de seu trabalho, como afirma: “Ninguém nunca abandonou porque não estava gostando do método, dos conteúdos, da professora”. Vê-se que ela demonstra ser muito segura e confiante em suas atitudes. Isso nos remete a Goffman (2003), em seus estudos sobre *A representação do eu no cotidiano*, quando afirma que o ator pode investir-se de seu próprio papel, ficando convencido de momento que a

impressão de realidade que cria é a verdadeira e única realidade. Em tais casos, o objetivo de um ator é sustentar uma particular definição da situação, representando isto, por assim dizer, sua afirmação do que seja a realidade.

Outros aspectos que favorecem a relação com os estudantes são por ela apontados, “o diálogo; a escuta sensível”, deixando-os à vontade para falar, e as interações marcadas por vivências temporais com os jovens, que sentem com essa professora, também jovem, maior proximidade. Em seguida, explica: “porque proponho linguagens que eles também acessam na Internet, no cinema, no teatro”. Precisa ser agradável sem perder o rigor, “eles sabem que o meu rigor é dialógico”, e exige sem coagir. De acordo com a fala dos estudantes repetidas por Sandra: “Ah, professora, eu tenho até vergonha de não fazer, de não trazer suas solicitações”. Ela acha que a vergonha é por conta da forma como ela pede: “Você não cobra, mas diz com leveza que isso é importante, que a produção também é importante, que não é só o debate nem a dinâmica que vai fazer uma aula ser boa”.

Em nome de uma “flexibilização” curricular, das metodologias de ensino etc., tem-se dado lugar a escolhas dos estudantes, entre outras, a escolha/sugestão dos conteúdos/temas/unidades curriculares que, de fato, constituem o currículo. No caso dessa professora, essa “flexibilização” faz com que os estudantes se sintam comprometidos em entregar o trabalho sem sentirem-se pressionados; ao contrário, ela prefere falar da importância da elaboração de um trabalho para a construção do conhecimento.

Nessa direção, são fortes e envolventes alguns dos dizeres em sua entrevista, ao falar dos estudantes. A professora Sandra tenta compreendê-los em suas culturas juvenis. O fato de ela ser de uma geração semelhante favorece suas relações comunicativas e interativas, mesmo que alguns momentos envolvam artifícios e negociações de sua parte, conforme suas próprias palavras. Diante do que vem sendo exposto até aqui e com base na análise das estruturas visíveis das aulas observadas, é importante assinalar que a professora mantém uma relação assimétrica, no sentido defendido por Postic (2008), um diálogo resultante da natureza das funções assumidas

por cada um dos parceiros, sendo que o docente desencadeia o processo educativo e age segundo a percepção que tem da formação profissional do estudante universitário.

Outro aspecto que sobressai nas relações interativas com os estudantes é à “confiança” que a referida professora deposita neles, fazendo-os sentirem-se comprometidos não pela cobrança, mas pelo convencimento da importância para sua aprendizagem e crescimento intelectual, acima de tudo pela confiança: “(...) eles sentem um compromisso de entregar os trabalhos, não porque eu fico cobrando, mas porque eu convenço que são coisas importantes também de serem feitas, e confio neles”.

No que concerne à confiança, ela favorece ao mesmo tempo os estudantes e também os que já são docentes: de um lado, permite aos professores terem segurança nas ações que desenvolvem e mais força para enfrentarem os desafios da profissão docente. De outro lado, a confiança favorece a autoestima do estudante porque, afinal, ele tem a necessidade de sentir-se apoiado pelo professor no seu desejo de aprender (Postic, 2004, p. 127). Em termos teóricos, acreditar ou não nos estudantes é decisivo para marcar o tipo de conduta do docente diante dos estudantes universitários e para o seu próprio desenvolvimento acadêmico e profissional.

É importante destacar, contudo, que, durante as seis aulas observadas, percebemos que a professora Sandra manteve uma relação mais profissional, evitando criar situações na aula em que as estudantes pudessem falar um pouco de si próprias, de suas dificuldades, de suas expectativas, expressar seus sentimentos de alegria, de tristeza, entre tantos outros assuntos relacionados com a docência. Isso, em parte, contradiz alguns depoimentos dados na entrevista, com falas que nos dão a impressão de uma relação mais estreita com a turma.

As trocas comunicativas ali presenciadas, inicialmente, nos dão a ilusão de uma atividade das estudantes reforçada nas suas colocações durante a entrevista, que tudo parte da demanda da turma. Todavia, uma análise mais cuidadosa dos atos pedagógicos na aula revela que as estudantes devem se adaptar às mensagens, assimilando as propostas implícitas em seu discurso. De acordo com Altet (2009, p. 69), esse processo comunicativo faz com que o estudante reconheça e internalize o que lhe é pedido pelo

professor, aprendendo a submeter-se às regras de produção discursiva, adaptando-se a elas.

Tensões

Assim, a professora Sandra não escapa das *tensões* vividas por aqueles que, como ela, exercem a docência universitária, ainda que de formas distintas. No seu caso e de outros colegas professores universitários, as tensões decorrem do trabalho em uma empresa privada de ensino, que, embora seja confessional, é regulada pelos mesmos mecanismos da lógica da acumulação capitalista nos domínios da produção e transmissão da mercadoria “ensino”. Esse cenário e essa lógica impõem o controle sobre o seu trabalho dos professores, por vezes vítimas de ameaças e com medo do desemprego, o medo da demissão, da perda do emprego, sempre presente no pensamento e nos sentimentos dos docentes do ensino privado no Brasil, tendo em vista a inexistência da estabilidade no trabalho.

Mesmo sabendo das especificidades do trabalho de educar no interior da universidade e da docência, há uma lógica comum a todas as empresas, em se tratando do trabalho assalariado nos moldes capitalistas modernos. De outra parte, essa mercadoria vendida no sistema privado de ensino precisa ter qualidade para manter os estudantes, disputados pelas instituições de ensino superior concorrentes.

No primeiro momento da pesquisa, quando eram realizadas as observações das aulas, a professora Sandra, sempre que tinha oportunidade, falava da insegurança de sua permanência nessa instituição. Naquela altura, o ponto de tensionamento enfrentado era a necessidade de passar em um concurso numa universidade pública que lhes desse condições e garantia de trabalho, como, também, de desenvolver pesquisa. No segundo momento da entrevista, já aprovada e contratada numa universidade pública, as tensões da professora decorrem do “estágio probatório”. Mostrava-se cuidadosa com sua reputação junto aos seus pares e, para isso, não media esforços para conquistar seu espaço, como revelou.

Diante do exposto até aqui, pode-se dizer, em suma, que a coreografia de ensino analisada conjuntamente com os depoimentos da entrevista permitiu-nos algumas

constatações. É uma professora centrada no sucesso dos estudantes e defende uma concepção atual de um processo de ensino e aprendizagem participativo e dialógico, que possibilite aos estudantes a produção, mas não deixa de responder às suas solicitações e se apoia em estratégias de ensino e aprendizagem a partir de situações problematizadoras. Trata-se de uma professora muito presente no plano intelectual, que oferece referências a partir de seu repertório, de sua formação continuada, da seleção das leituras, dos textos etc. A estimulação na aula é mais de ordem cognitiva e menos afetiva, no sentido da criação de espaços comunicativos em que as estudantes possam falar de suas necessidades, desejos, expectativas, alegrias, tristezas. É a docência sem prescindir dos conhecimentos pedagógicos necessários para o exercício do ensinar, mas que se caracteriza fortemente pelas relações de interações face a face.

5. 5.2. Professora Fábria: “Em Relações Humanas o conteúdo é você, é o sujeito, somos nós.”

Uma professora de 64 anos de vida, viúva, Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e doutorado em Educação. Exerce o magistério na instituição pesquisada há 37 anos. Tendo trabalhado somente como professora, sua experiência no magistério inclui o ensino fundamental e médio, o que, ela garante, foi essencial para construir uma base para a docência no ensino superior. Atualmente divide as funções do magistério superior com o atendimento em consultório como Psicopedagoga, que, no momento, é sua atividade principal. Declara que pretende aposentar-se da universidade para dedicar-se apenas ao consultório e atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Relata, com entusiasmo, sua trajetória no magistério e demonstra muito dinamismo e afinidade com seu trabalho como professora ou como psicopedagoga, mesmo estando, como ela diz, “em fim de carreira”. Em sua entrevista, narra com riqueza de detalhes a sua prática em sala de aula, afirmando: “Eu uso muito isso pela questão da construção do conhecimento. Eu acho que o aluno tem que construir”, do mesmo modo que fala de suas mudanças de atitude nessa trajetória: “(...) eu já fui muito rígida, hoje eu não sou mais. Hoje eu escuto”.

O fato de atuar como psicopedagoga parece ter contribuído para isso, pois, como comentou informalmente, em seus atendimentos, ela precisa ficar atenta a tudo que a pessoa diz, como também àquilo que não é verbalizado., Percebe-se que o movimento da observação é uma atividade constante, que promove sensibilidade em perceber o outro, tanto na sua fala, quanto na sua expressão corporal. A habilidade de observar requer reflexão e análise, o que resulta no ato de avaliar, tanto a prática pedagógica, quanto os sujeitos envolvidos.

A aula apresenta uma ritmicidade própria para atender à disciplina Relações Humanas. Compõe-se de cadências particulares de cada ator social e do coletivo do grupo, segundo práticas, rituais e relações interativas próprias das relações face a face e da convivência no contexto institucional da sala de aula universitária. A professora Fábيا leciona para uma turma de mulheres, com idades que variam aproximadamente entre 20 anos a 35 anos, a maioria das quais trabalha e, por esse motivo, estuda à noite, como elas próprias revelaram informalmente, no decorrer das aulas. A turma analisada é formada por 15 estudantes, dos cursos de Pedagogia e de Serviço Social. As aulas são oferecidas uma vez por semana no turno noturno, no horário das 19:00h às 21h:40m. Nessa disciplina predomina o trabalho grupal, como poderá ser visto na descrição.

Vejamos, a seguir, a coreografia dessa aula:

1. 19h:07m (P) - Professora Fábيا chega à sala e constata que apenas duas estudantes aguardavam o início da aula. Dirige-se a sua mesa, senta-se, abre um classificador, retira umas folhas contendo uma tarefa. Aguarda mais um tempo para chegada da turma. Aos poucos as estudantes vão chegando.
2. 19h:20m (P) - A professora levanta-se, distribui uma folha de papel ofício para cada estudante, informando a atividade a ser executada. Na folha estão escritas três frases, que as estudantes devem completar: a) Eu sinto; b) Eu gosto; c) Eu sou. A professora diz: “Deixem as ideias livres ao completar a frase. Não fiquem preocupadas em buscar palavras, frases muito elaboradas. Deixem as ideias fluírem livremente.” Volta a sentar-se. Coloca a mão no queixo e fica olhando para o fundo da sala, sem fixar o olhar em ninguém. Parece pensativa, distante, enquanto as estudantes trabalham.
3. 19h:25m (E) - Duas estudantes param de fazer a atividade indicando que já terminaram. A Professora percebe e diz:
4. (P) - Professora Fábيا: “Já fizeram nessa correria? Mas o tempo não acabou, esqueceram que o tempo é importante, faz parte do processo”.

5. (E) - Vânia e Aline dizem quase ao mesmo tempo: “Mas já fizemos o que a senhora pediu.”
6. (P) - Professora Fábria: “Como o tempo não acabou, vocês agora vão rever o que fizeram até terminar o tempo”.
7. (E) - Vânia e Aline fingem obedecer à solicitação, todavia optam por consultar outros apontamentos.
8. 19h:25m - A professora abre a caderneta e começa a fazer a chamada. Aproveita e pergunta o nome de algumas estudantes que estão na sala, mas não estão frequentando as aulas regularmente. Afirma que isso é muito ruim, pois cada dia tem um grupo diferente na sala. Diz: “Parece que vocês combinam. Um dia vem umas, outro dia vêm outras. Isso é ruim para a aula. Quero parabenizar as alunas que estão sempre presentes, que não faltam”.
9. (E) - Leda, que está ao meu lado, comenta que há estudantes do curso de Serviço Social (geralmente são as que faltam) e há aquelas do curso de Pedagogia que são mais regulares nas aulas, que dificilmente faltam.
10. (E) - Leda: “Professora, a senhora pode me dizer os textos que já foram trabalhados?”
11. (P) - Professora Fábria: “Se estivesse frequentando as aulas você saberia, concordam comigo, turma”?
12. 19h:30m (P) - Professora pergunta: “Já terminaram? Vejam se apressam, afinal algumas colegas estão esperando. Quem terminou vai procurar as colegas que tenham o mesmo começo de frase para conversarem sobre o que escreveram”. As estudantes se reagrupam para a segunda fase do trabalho
13. 19h:35m - Professora Fábria pergunta: “Terminaram? Agora vocês anotem as coisas comuns que escreveram e troquem ideias sobre elas”.
14. 19h:45m - Professora Fábria: “Agora quero que falem: Como foi o trabalho para vocês? Qual o objetivo do trabalho? Como vocês se sentiram realizando esta atividade...” A cada pergunta, dá um tempo para as estudantes responderem. (...) Professora: “Espere um pouco...” (interrompe a aula e olha firmemente para uma estudante que estava conversando com a colega, até que elas se caíam). Retoma a aula, olha para esta estudante e diz: “Agora fale”. À medida que as estudantes vão falando sobre o trabalho, a professora vai aprovando a fala com movimentos afirmativos de cabeça, às vezes sorrindo, anotando em uma folha e, no final, faz comentários e uma síntese.
15. 20:00h - A professora distribui um texto (duas páginas) e diz: “Leiam individualmente”. Espera todas concluírem a leitura e avisa que vai sair mais cedo e que a turma deve permanecer trabalhando.
16. 20h:30m - A professora deixa a sala, enquanto a turma continua trabalhando. (*Diário de Campo, Professora Fábria, Curso de Pedagogia, Disciplina: Relações Humanas, agosto/2009*).

Estruturas visíveis: ações e interações pedagógicas

Ao olhar atentamente para essa coreografia, logo imaginamos o cenário da sala de aula, as interações, os atores sociais, as estratégias metodológicas, os acontecimentos que, embora geralmente previsíveis, têm sua imprevisibilidade. Essa constatação reforça a sala de aula como espaço social em que a aula, metaforicamente, é encenada pelos atores, docentes e estudantes, ao mesmo tempo em que se convive com uma variedade de rituais que se cruzam na tessitura de sua cultura. Podemos pensar que essa via desloca o sentido de encenação do seu espaço formal, o palco, para outras esferas da vida social, como por exemplo, o mundo acadêmico e a sua demarcação territorial, o palco da docência: a sala de aula universitária.

Nessa coreografia de ensino grupal, podem-se ver, a partir das estruturas visíveis, modos de ação e interações coletivos, constituídos por um conjunto heterogêneo e diverso de fazeres, saberes e sentidos construídos e aperfeiçoados pelos sujeitos, docente e estudantes, em suas ações cotidianas na sala de aula. Nessa dinâmica, destaca-se um conjunto de funções didáticas, desde a *organização/estruturação* da aula, em que a professora define a tarefa e dá instruções sobre ela, organiza o trabalho e a turma, variando os modos de apresentação (S 1, 11, 12 e 14). Essas ações estão interligadas às funções de *estimulação-animação-ativação* com a solicitação e incitação de participação e com a exploração dos contributos da turma, com o tempo dado para refletir, como pode ser visto nas sequências (S 1, 3, 5 e 13) – “Não fiquem preocupadas em buscar palavras, frases muito elaboradas. Deixem as ideias fluírem livremente” –, assim como às funções de *avaliação e regulação*, verificando a compreensão, controlando, dando tempo para a reflexão. Faz uma pausa, silêncio: “Mas o tempo não acabou, esqueceram que o tempo é importante, faz parte do processo”, como pode ser visto nas sequências (S 11,12 e 13). Tudo isso ocorre simultaneamente.

A descrição das sequências didáticas observadas nas aulas permite identificar a distribuição das funções utilizadas e assinalar as predominantes. No caso dessa professora, em todas as aulas observadas prevaleceu o trabalho grupal, com uma organização espacial da sala em semicírculo, “(...) para que todos se vejam”. Em seu depoimento, declara que, em sua disciplina, em um primeiro momento, o foco é o

sujeito desenvolvendo atividades a partir de uma reflexão individual. Em seguida, sai do individual e passa para o grupo. O objetivo, segundo informou, é possibilitar que a turma desenvolva em conjunto a sua imaginação, a troca de ideias, a reflexão, para que a “produção seja mais rica”. Observamos que o trabalho de grupo, nessas aulas, não se constitui apenas numa estratégia didática³⁰, mas que sua pretensão é um trabalho voltado para as relações interativas do grupo, objetivo da disciplina de Relações Humanas: “Eu uso muito isso pela questão da construção do conhecimento. Eu acho que o aluno tem que construir”. Embora desenvolva um trabalho e um conteúdo voltado para a temática grupal, reconhece que esta turma não constitui um grupo, como declarou na entrevista: “(...) a gente percebeu que elas não eram um grupo, que elas eram agrupadas. Então foi muito interessante depois da dinâmica de grupo que a gente fez”.

Alguns aspectos carecem de destaque nas estruturas visíveis analisadas. O primeiro é a sua compreensão da natureza da disciplina Relações Humanas, vista por ela como diferente das demais que ela leciona, motivo pelo qual ela se vê motivada a priorizar “a dinâmica grupal”, muito utilizada por psicólogos e áreas afins, ainda que a forma como essa dinâmica é organizada/estruturada se apresente mais como uma ação metodológica correspondente à “didática em grupo”. Um segundo aspecto diz respeito aos processos comunicativos que ocorrem coletivamente entre a professora e a turma e entre as estudantes. Nas aulas, a professora prefere mais escutar o que as estudantes têm a dizer e, à medida que elas vão falando, a professora Fábria vai tecendo os comentários, fazendo as adaptações necessárias, sem perder de vista o objetivo da aula: (...) “eu não dou nada pronto! Eu sei qual o objetivo que eu quero atingir”. Em outro momento diz: “(...) não sou eu que tenho que fazer as coisas para ele (estudante), ele é que tem que fazer as coisas para aprender”.

De certo, há da parte da professora um desejo que as estudantes tenham mais autonomia, ou que percebam a importância do trabalho em grupo ou, até, que cheguem

³⁰ A esse respeito, Lucarelli (2009, p. 89) considera necessário diferenciar, segundo a perspectiva de Souto (1999), “a didática grupal” da “didática em grupo”. A didática grupal é vista como uma concepção pedagógica holística, centrada nos processos grupais, cujo interesse em especial é a análise de seus componentes relacionais e afetivos e os processos comunicacionais que ocorrem na aula entre docentes e discentes. Enquanto a “didática em grupo” está relacionada, fundamentalmente, com os aspectos estratégicos da classe uma vez que se interessa pela identificação de atividades que possibilitem uma maior participação do estudante.

a ter uma opinião definida sobre tudo isso. Acredita que compete a ela criar as condições para o autodesenvolvimento do estudante universitário, de modo a clarificar as suas interpretações acerca das experiências vivenciadas no grupo. Tratando-se de formação de adultos, o docente é o mediador entre o mundo social e o estudante e, nesse processo, a professora faz chegar a esses indivíduos a herança cultural historicamente construída. É na educação de adultos que o diálogo tende mais para a simetria, afirma Postic (2008).

Todavia, observa-se na professora certa inabilidade no desempenho do papel de facilitadora, na condução de uma aprendizagem que se pretende autodirigida, na perspectiva de Knowles (2009), na medida em que as situações criadas dependem de seu “comando”, da obediência às suas orientações e determinações quanto às cadências rítmico-temporais, como pode ser visto na coreografia da aula descrita.

O depoimento da professora, inicialmente, nos dá a ilusão de que as atividades dos estudantes partem da demanda da turma: “Tudo parte do desejo delas”. Todavia, uma análise mais cuidadosa dos atos pedagógicos na aula revela que as estudantes devem se adaptar às mensagens, aos comandos da professora, assimilando as propostas implícitas em seu discurso: “É de desenhar e não de falar...(...) é preciso concentração, silêncio...” Ou ainda: “Agora quero que falem”. De acordo com Altet (2009, p. 69), esse processo comunicativo faz com que o estudante reconheça e internalize o que lhe é pedido pelo professor, aprendendo a submeter-se às regras de produção discursiva. Além disso, sinaliza a ambiguidade do diálogo pedagógico confrontado com a prática em sala de aula. A respeito do diálogo pedagógico, ele apresenta-se, para Postic (2008, p. 177, como uma configuração triangular: “(...) tem por objeto o conhecimento, por finalidade o desenvolvimento da pessoa e por mediador o docente. Na falta dessa finalidade, o ensino transforma-se em uma aculturação.

Nessa direção, a professora em referência indaga, numa primeira instância, a lógica da disciplina, para, num segundo momento, definir como organizar as estratégias, o conteúdo e como encarar o ensino em função das peculiaridades do estudante, de suas relações interativas e de sua própria prática.

Sobre a escolha das estratégias metodológicas, assim se expressa:

Eu uso muito... Como eu ia dizendo, a questão da construção. Eu acho que o aluno tem que construir, então, normalmente, eu não dou nada pronto, eu não levo material pronto, eu dou sim uma direção de trabalho, eu sei o que vou fazer, eu sei qual o objetivo que eu quero atingir, mas eu não levo uma aula pronta, ir ao quadro e dizer é isso e isso e isso. Tudo que eu faço na sala de aula primeiro vem deles, do desejo deles, da demanda deles. Eu direciono, eu dou uma ação, uma atividade onde eles tenham uma ação. Então eles desenvolvem aquela ação, logo depois daquela ação a gente abre a discussão e é a partir dali que eu vou repondo os conteúdos, trazendo os conteúdos por cima do que eles trazem, que é muito mais difícil do que você levar pronto e chegar e explicar, explicar, explicar. Não acredito muito em só explicar. Eu acredito nessa troca, eu acho que... por exemplo, se eu trabalho com um texto eu gosto que todo trabalho seja feito na sala de aula, eu não passo trabalho para fora. Eu não acredito nesse trabalho fora de sala de aula, mas naquele que eu estou orientando, que eu estou vendo. (*Entrevista, Professora Fábila, Curso de Pedagogia, Disciplina: Relações Humanas, agosto/2009*).

À primeira vista, a fala da professora Fábila revela uma coreografia de ensino que desloca a atenção para o aprendente, para a construção de conhecimento, em que a professora leva em consideração as necessidades e as iniciativas dos estudantes, reconhecendo seus desejos, seus modos de pensar e de agir, suas lógicas, seus gostos e perfis de aprendizagens. Nessa perspectiva, afirma não levar nada pronto, ao contrário, solicita a participação do estudante, estimula o comportamento ativo numa coreografia que pretende possibilitar a *performance* de aprendizagem. Entretanto, a professora mostra-se receosa e parece desacreditar dos trabalhos realizados pelos estudantes que fogem ao seu controle, ao seu olhar. Em termos teóricos, acreditar ou não nos estudantes é decisivo para marcar o tipo de conduta do docente diante deles e para seu desenvolvimento ou não (Nunes et al., 2011).

Algumas considerações presentes em sua fala são dignas de destaque como, por exemplo, quando a professora afirma: “Eu não passo trabalho para fora. Eu não acredito nesse trabalho fora de sala de aula, mas naquele que estou orientando e que estou vendo”. Essas colocações nos convocam a discutir e repensar que entendimento os professores têm sobre a educação/aprendizagem de adultos na universidade e sobre a autonomia do estudante universitário. Finger & Asún (2003) afirmam não haver uma coerência entre a prática e o discurso no que se refere à aprendizagem do estudante adulto. Trata-se de considerações que caracterizam o contexto desafiador com que a

docência universitária se depara na atualidade e que exige maiores investigações, como já foi dito anteriormente.

Outra questão destacada pela professora Fábria diz respeito ao conteúdo que, embora ela afirme não definir a *priori*, fica implícito que ele existe. Suas colocações sinalizam uma compreensão de conteúdo que difere do entendimento de Litwin (2008, p.48), que o considera formado por “fatos, conceitos, ideias e relações reconhecidas por distintos campos disciplinares com o objetivo de transmiti-lo para a construção do conhecimento”. A intenção da professora é contemplar questões mais subjetivas, de cunho afetivo e interpessoal. Esse processo implica, para ela, a superação das apostilas, dos livros, em prol do relacionamento humano: “(...) Relações Humanas não é papel, é você. Relacionamento Interpessoal não é papel, regras, normas... (...) na I Unidade não tem texto, o texto é você, o conteúdo é você, somos nós o conteúdo”.

Aspectos que suscitam discussões são, por exemplo, a ausência de leitura de textos, de livros que deem um embasamento teórico, situação que provoca um sentimento de “descrença” nas estudantes. Acostumadas com um sistema de ensino centrado no conteúdo livresco, vivenciar as aulas somente com dinâmicas de grupo contribui para que se coloque em dúvida a credibilidade da disciplina, como revelou uma estudante: “Pretendo trabalhar com dinâmica de grupo, mas sinto falta de um conteúdo consistente que me dê segurança para pôr em prática quando estiver atuando como profissional. Só a vivência da dinâmica não ajuda muito, faltam as leituras.” (Depoimento de uma estudante de Serviço Social registrado em Diário de Campo).

De acordo com Postic (2008, p. 26), a opção educativa é um ato de fé em valores e, por isso, desperta o desejo de transformar os outros, atitude muito comum entre os docentes. Nesse sentido, o autor expressa:

Mas os valores podem ser temporários, frágeis, discutíveis: ora, nas suas consequências extremas, o ato educativo impõe uma lei, coage, ainda que se queira distinguir do adestramento e ser libertação. Esta contradição provoca por vezes, no educador, o desejo de se libertar através da manifestação pública da sua opinião ou através da ambivalência de papéis, que se manifesta por uma alternância de excessiva diretividade e de permissividade, em vez da vontade de assumir a sua função, propondo pontos de referencia precisos para uma estruturação do comportamento e

oferecendo uma gama de esquemas de atuação, entre os quais o indivíduo faz uma escolha.

Diante das ações e considerações, estaria a professora Fábria questionando o conteúdo já consagrado nos manuais, o saber já feito? Estaria ela buscando outras formas de possibilitar que os estudantes construam outros saberes que não os livrescos? Desse ponto de vista, abre-se uma possibilidade de se pensar a docência universitária e os saberes com outro olhar. Entretanto, a professora revela, em seguida, não ser fácil romper com os conteúdos de ensino já consagrados: “(...) na II unidade a gente entra com os textos”, para, em seguida, falar de outra disciplina, Política Educacional Brasileira, em que se evidencia o saber consagrado nos manuais da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96.

Nas aulas, as estudantes são convocadas a recriarem seus modos de aprender para obterem sua *performance*. Nesse caso, a professora acredita que o estudante aprende quando é capaz de refletir sobre as suas ações nas atividades didático-pedagógicas e de explicitá-las oralmente: “(...) aprendizagem é um processo... (...) a gente está aprendendo a pensar, (...) a discutir, trabalhar em grupo (...) a se ver, a ver o outro (...) eu não dou zero na produção, eu peço para refazer... o princípio que eu acho é de aprendizagem... não é de nota”. Estas colocações sinalizam um avanço sobre as concepções de aprendizagem como um processo de construção e de avaliação, não mais como instrumento sancionador centrado no produto final, obtido através de provas quantitativas como único instrumento avaliativo.

A professora Fábria, na condição de estudante, vivenciou experiências distintas, quando não opostas, com os seus ex-professores. Destaca um professor do curso de Pedagogia considerado por ela adepto de práticas tradicionais: “(...) era todo mundo sentadinho só escutando, escutando, escutando”. Refere-se a esse professor como a alguém que marcou sua trajetória pela sua competência, embora critique sua prática pedagógica. Diferente dessa experiência, há outra vivida na graduação em Letras com um ex-professor de Francês. Fazendo uso de metodologias inovadoras e de recursos audiovisuais, esse professor dava aulas “ótimas, não eram coisas usuais, eram aulas práticas. (...) tinha um gravador (...) quando ele botava aquelas fitas (...) eu babava porque eu adorava as aulas de Francês”. Suas colocações põem em evidência duas

práticas distintas: a primeira aproxima-se do ensino mais instrutivista, na classificação de Baeriswyl (2008), que a professora afirma não adotar em suas aulas; a segunda aproxima-se de uma abordagem construtivista, se levarmos em consideração o que a professora expressa na entrevista.

Performatividade-expressividade

Nosso estudo não se limitou apenas a analisar as estruturas visíveis contempladas na obra de Oser & Baeriswyl (2001) e os processos interativos (modos de ação e comunicação) e situacionais (cenários e decisões interativas) de Altet (2000). Tentaremos avançar na análise das interações face a face. Embora o palco apresente simulações, presume-se que, na sala de aula, se apresentam situações reais, ainda que, às vezes, bem ensaiadas, confirmando o pensamento de Goffman (2003) de que qualquer estabelecimento social pode ser estudado, proveitosamente, do ponto de vista da manipulação da impressão. Isso acontece porque, nesse espaço, encontra-se uma equipe de atores que cooperam para apresentar à plateia uma dada definição da situação. Assim, podemos perceber que, na sala de aula, o papel que o professor desempenha é encenado/adaptado de acordo com os papéis desempenhados pelos estudantes, assim como não é o docente que transforma completamente o comportamento dos estudantes, e sim seu grupo social por meio das interações que ocorrem na sala de aula.

Observando os comportamentos da professora e das estudantes, foi inevitável perceber a importância do corpo, da performatividade dos gestos desses atores sociais e das suas reações. Visto que cada um atua de acordo com sua singularidade e sua rítmica pessoal, ficam claras as relações e implicações que essa dimensão pode ter no processo de ensinar e aprender. A professora Fábila, com movimentos moderados, uma vez que permanecia sentada durante quase toda a aula, levantando-se apenas para distribuir algum material, usava muito um tom de voz agudo e expressões faciais para demonstrar suas emoções, seus sentimentos. Com efeito, ora chegava alegre e sorridente na sala, ora reagia com severidade diante da atitude de alguma estudante que ela desaprovava. Quando isso acontecia, gesticulava com a cabeça negativamente, indicando que os gestos expõem, invariavelmente, uma ação radicada no corpo e, como escreve Zumthor,

“(…) É pelo corpo que o sentido é percebido: ele é o ponto de partida, a origem e o referente do discurso.” (Zumthor, 2007 apud Pereira, 2010, p. 561).

Como vem sendo discutido neste capítulo, uma das habilidades que o professor deve apresentar ao coreografar suas aulas diz respeito à sua comunicação em sala de aula, uma vez que as interações discursivas podem oferecer elementos para elaboração de novos significados. No caso das aulas de Relações Humanas, observamos que a entonação de voz da professora provoca certa inibição em algumas estudantes, principalmente, nas de Serviço Social. A própria professora reconhece: “Minha voz é muito incisiva quando eu determino uma coisa que quero que ela seja feita”. O fato de essas estudantes pertencerem a outro curso, chegarem atrasadas, faltarem, saírem mais cedo parecia contribuir para criar um clima desfavorável às relações interativas, visível nas reações tanto da professora como de algumas dessas estudantes. Essas, por sua vez, observavam as condutas da professora, julgando-a e avaliando-a como tivemos oportunidade de ouvir em alguns comentários que as estudantes trocaram entre si.

O estudo de Pereira (2010) aborda a consistência dos princípios formais que regulam a conduta dos professores, nos modos de se dirigir ao outro, de se colocar, de falar, de se fazer entender. No caso em exame, a linguagem não verbal é tão importante quanto a oral, uma vez que a expressividade está relacionada às emoções e atitudes do falante, nesse caso, o docente. A comunicação não verbal, para Barbosa et al. (2009) citando Stefanelli (1993), envolve todas as manifestações comportamentais não expressas por palavras, como gestos, expressões faciais, orientações do corpo, postura corporal, aparência física, relação de distância entre os indivíduos e, ainda, organização do corpo no espaço. Nas relações interativas em sala de aula, essas manifestações são bastante usadas pelos atores, docentes e estudantes, todavia, pouco consideradas quando se discutem questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, indicando-se a carência de estudos nesta área.

A expressividade deve ser entendida dentro de um contexto mais global, em que os elementos comunicativos não sejam fragmentados e a oralidade não se sobreponha à performatividade do gesto. Ao contrário, devem ser analisados como uma habilidade de o indivíduo “dar vida” ao seu pensamento, de tal modo que desperte no outro a

curiosidade e a necessidade de juntos construírem uma ideia (Stier, 2005 apud Barbosa et al., 2009). Presenciamos, em sala de aula, uma crise de riso de uma estudante de Serviço Social, diante de uma resposta ríspida da professora. A princípio, essa reação causou um certo mal-estar na professora, que olhava fixamente a estudante, com a face bastante contraída. Ao se dar conta que a estudante não conseguia parar, a professora também começou a rir, sendo acompanhado pela turma, de modo geral. Um clima de descontração tomou conta da classe e isso ajudou a estudante que, aos poucos, parou de rir e os trabalhos foram retomados. De acordo com Postic (2007), as formas não verbais, o sorriso, o franzir o sobrolho, as posturas corporais que indicam surpresa, expectativa, interesse e decepção são espontaneamente decodificados pelos estudantes em sinais positivos, negativos ou neutros. São expressões que devem ser levadas em consideração nas relações face a face, uma vez que elas podem interferir no processo de aprendizagem.

Tempos e ritmos

São claras as implicações do tempo na gestão da sala de aula, como pode ser visto na descrição da aula coreografada pela professora Fábria. Na condição de docentes, vivemos condicionados pelos imperativos temporais dos calendários escolar e acadêmico, que nos acompanham ao longo do ano letivo e direcionam e determinam todos os demais tempos, inclusive o tempo de lazer. Assim, nos ensinaram que a vida escolar é regida pelos calendários e, quanto melhor o professor gerenciar o tempo da aula, maiores possibilidades terão os estudantes de aprender (Puentes e Aquino, 2008). Diante dessa ideia, como não entender o controle do tempo destinado à aula? Como desconsiderar a desmotivação e o desinteresse das estudantes também pressionadas pelo calendário acadêmico e pela agenda de trabalho? Como desconhecer as particularidades temporais de cada um desses atores sociais?

A professora Fábria assim se refere à questão do tempo no cenário da sala de aula:

(...) Em Relações Humanas (...) a gente tem que fechar no mesmo dia porque o mais importante dele é essa avaliação, essa integração pra fechar cada técnica em um dia. (...) não dá pra você dividir para a gente continuar na próxima aula porque o momento de hoje não é o

mesmo de amanhã. Então, se o processo de relacionamento interpessoal nesse momento se estabelece de uma forma você não pode garantir que se estabeleça de um jeito numa relação equivalente (...) Então a desvantagem é essa redução do tempo, porque, na verdade, você não vai até final de dezembro porque a universidade não tem um calendário só de prova final. (...) Eu tive que rever os conteúdos para poder administrar isso, porque eu dava muito mais conteúdo, também eu não vou atropelar o trabalho que faço que é uma questão do processo de aprendizagem que não é só de conteúdo porque, depois que você adquire habilidades, os conteúdos você aprende em qualquer lugar (...). (*Entrevista, Professora Fábila, Curso de Pedagogia, Disciplina: Relações Humanas, agosto/2009*).

As colocações da professora fazem referência à maneira como ela administra seu tempo em sala de aula e evidenciam também as significações que a professora incorpora a seu trabalho, fazendo observações relevantes sobre a forma como vivencia sua experiência de tempo acadêmico/escolar e apontando as vantagens e desvantagens das mudanças no calendário universitário. São tempos que se põem, contrapõem e repõem, modulando e matizando a experiência temporal da professora Fábila no contexto universitário.

Retomando a coreografia da aula descrita, a professora vê-se na condição de habituar as estudantes aos ritmos considerados adequados e planejados para a tarefa. Para tanto, ensina não somente a aproveitar melhor o tempo na sala de aula, como também a habituar-se à sua dinâmica de aula. Nesse caso, as estudantes têm que dançar conforme a música, ou seja, no ritmo da professora, que acentua a necessidade de sintonia de ritmo das estudantes no tempo da aula. Embora reconheça que cada um tem um ritmo, ela precisa cumprir o que foi planejado. Ao constatar que nem todas as estudantes entram no ritmo esperado, apela para sua autoridade professoral. Essas atitudes contradizem o seu discurso de respeitar o ritmo de cada um.

Embora a professora não determine inicialmente o tempo previsto para a tarefa, ela previu um tempo limite que se submete aos imperativos temporais dos horários da aula designados por ela para a realização da tarefa. Chamou-nos a atenção o fato de a professora repreender as estudantes que cumpriram a tarefa “fora do tempo” previsto. Essa atitude reforça a prevalência imperativa dos relógios e horários escolares que não permite que a tarefa seja realizada apressadamente ou vagarosamente. Aceleração,

rapidez, calma, lentidão são algumas variações nos ritmos das estudantes que a professora busca sincronizar e ajustar ao tempo da aula: “Pronto! Acabaram! Andem rápido! Podemos começar! Estão atrasando!” No que a turma responde: “Ainda não, dá mais um tempo...”. Olhando o registro dos horários na sequência didática descrita, percebe-se que há uma cadência, um ritmo, uma temporalidade que a professora valoriza e quer que seja cumprida, ainda que sejam visíveis as diferenças rítmicas entre as estudantes.

O fato de as aulas serem temporalidades construídas nas interações sociais (Teixeira) traz aos encontros presenciais graus de determinação, mas também de indeterminação, de imprevisibilidade e isso explica a necessidade de a professora estar ininterruptamente criando estratégias de inserção no tempo das aulas, mantendo as estudantes, justamente, no “estado de estudante”³¹. Com isso, evita que elas entrem no “estado de esquina de rua”, tal qual classificou McLaren (1992). Nas aulas observadas e, de modo geral, no ensino superior, o “estado de rua” é menos frequente do que na educação básica. Talvez por agregar jovens adultos e adultos trabalhadores com outros interesses e níveis de responsabilidades, a aula universitária é uma espacialidade em que predomina o *status* de estudante.

Retomando a fala da professora, observa-se que a desvantagem do tempo fica por conta das mudanças de calendário acadêmico e se origina do controle organizacional, especialmente, de sua estrutura técnico-econômica, como é o caso das universidades privadas, que exigem dos docentes, além da rapidez, a previsibilidade dos resultados para atender-se às exigências do aluno-cliente. Sendo assim, só resta aos docentes adequarem-se ao paradigma quantitativo e produtivo e à rapidez rítmico-temporal que os ordenamentos burocráticos tanto refletem quanto asseguram.

³¹ De acordo com McLaren (1992, p. 132) o “estado de estudante” refere-se ao comportamento dos estudantes no espaço e tempo da escola e na sala de aula e constitui-se de um conjunto de disposição, de gestos, atitudes, como, por exemplo, assistir às aulas, cumprir as atividades designadas pelo docente, ou seja, desempenhar o papel social de estudante. O “estado de esquina de rua” é imprevisível, não obedece a regras e normas institucionalizadas; ao contrário, um informalismo desbragado, um humor irreverente, as risadas fora de hora, um entra e sai da aula, as conversas paralelas são as marca desse estado de esquina.

A LDB 9.394/96 ampliou o número de dias do semestre letivo e reduziu a carga horária mínima exigida para os cursos de Bacharelado e Licenciatura. Concomitantemente, delegou às instituições de ensino superior estabelecer a carga horária total dos seus cursos, desde que se obedecesse à carga mínima estabelecida regimentalmente. No caso das universidades privadas, a opção foi pela redução da carga horária dos cursos de graduação, com repercussões no calendário acadêmico, redução da carga horária das aulas diárias e ampliação do semestre letivo. Essas mudanças apresentaram impacto direto nas condições salariais dos docentes. Em alguns cursos, como é o caso de Pedagogia, a opção foi agrupar as aulas que antes eram distribuídas em dias alternados em um único dia, decisão essa aprovada pela professora como declara em seu depoimento. Essas deliberações têm desdobramentos na docência como um todo e afetam os processos relacionais em sala de aula.

Relação docente e discente

Alguns aspectos ressaltam e configuram as relações da professora Fábيا com as estudantes. O primeiro deles é o reconhecimento de suas mudanças ao longo de sua trajetória como docente, evidenciadas na relação com os estudantes, como ela expressa:

Tranquila, perfeita, eu acho. Perfeito é exagerado, maluquice minha, não é essa palavra, mas eu me dou muito bem com meus alunos porque eu não sou uma pessoa... Eu já fui muito rígida, hoje eu não sou mais. Hoje eu escuto. Ultimamente eu escuto muito, eu me relaciono bem com eles (o tom da voz é mais baixo e lento). Agora sim, sigo uma direção. Minha voz é muita incisiva e quando eu determino uma coisa eu quero que ela seja feita. Eu não admito conversa, não admito brincadeira, essa coisa de entrar e sair eu dou logo um chega pra lá, eu não aceito isso, entendeu? Mas, também, por outro lado eu converso, eu dou risada, por outro lado eu brinco, por outro lado eu digo alguma coisa e a gente vai se organizando dentro disso ai. Eu acho que eles me aceitam bem. (*Entrevista, Professora Fábيا, Curso de Pedagogia, Disciplina: Relações Humanas, agosto/2009*).

As colocações da professora parecem-nos expressar uma intenção e um esforço de compreender o estudante em uma atitude de escuta e, a partir daí, buscar mudar seu rigor: “Mas, também por outro lado eu converso, eu dou risada, (...) eu brinco, (...) eu digo alguma coisa e a gente vai se organizando dentro disso ai. Eu acho que eles me

aceitam bem”. Em certo sentido, ela reconhece a importância do aspecto relacional e do envolvimento humano implicado na docência.

Paradoxalmente, em seguida, ela afirma: “Minha voz é muito incisiva e quando eu determino uma coisa eu quero que ela seja feita. Eu não admito conversa, não admito brincadeira, essa coisa de entrar e sair eu dou logo um chega pra lá, eu não aceito isso, entendeu?”. Nessa direção, tratando-se de uma disciplina de Relações Humanas cujo foco é a discussão e reflexão voltadas para aspectos relacionais, são fortes alguns dos seus dizeres. Em outros termos, perguntamos: Quais representações ou valorações, quais sentidos e significados estão contidos nas condutas da professora em suas relações com os estudantes?

Ademais, cabe ressaltar sua preocupação e compromisso com a aprendizagem do estudante, com a construção do conhecimento, aspectos importantes quando se trata da docência universitária. Uma vez que nossas crenças dão o norte, os caminhos para nossa conduta em sala de aula, esse aspecto é fundamental. Por certo que, na atualidade, embora ela reconheça ter mudado, vê-se que a professora foi formada em um curso com uma concepção tradicional, com práticas centradas na disciplina, na obediência, no professor. Os professores não escapam dessas bases pedagógicas que foram se constituindo historicamente, ainda que não as reproduzam integralmente na prática atual.

Como pode ser visto, há, da parte da professora Fábiana, um esforço de romper com esses paradigmas. A própria formação e atuação como psicopedagoga contribuem para que ela, permanentemente, esteja diante desse desafio de mudar as práticas por ela criticadas. Mesmo que se processem mudanças no presente, elas articulam-se com tempos e experiências passados, em função das lembranças de classes que os sujeitos trazem consigo, como revelou essa professora em sua entrevista. Além disso, a experiência temporal de nossos estudantes e professores está inserida em contextos históricos e sociais do presente e do pretérito. Articula-se à sua condição de classe, além do posicionamento geracional, como nos lembra Teixeira (1998). Estão sintonizados também com as modernas exigências dos horários e imperativos temporais do trabalho mercantil e da produtividade.

De acordo com Marchesi (2008), o trabalho com o ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os estudantes e com os outros companheiros porque as experiências emocionais são permanentes: “*Enojo, alegria, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad y amplitud*” (p. 199). Na docência não há como desprender-se de tais sentimentos, ainda que compatibilizar os interesses e compromissos do docente com os dos estudantes seja conflitivo, não há como fugir disso. Como vem sendo discutido ao longo deste estudo, as coreografias de ensino que se tecem na dança didática entre ensinar e aprender exigem, além dos aspectos didáticos, abertura, sensibilidade, inventividade, arte e ciência. Como sintetiza Hargreaves (1998, p. 43), “as emoções estão no coração da docência”.

Tensões

Passando a outro eixo de análise que se desdobra dos anteriores e de outros elementos relacionados à suas vivências e modos de pensar, o que dizer de possíveis tensões nelas presentes? Por certo que os modos de ação e interações pedagógicas desta professora passam também pelas exigências das políticas de educação superior e, tratando-se de uma universidade privada, há desdobramentos nas condições de trabalho do professor.

Em seu depoimento, a professora Fábria fala do perfil dos “novos chegantes”, também conhecidos como “novos públicos”, para referir-se aos estudantes universitários. Faz clara distinção entre estudante da educação básica³² do ensino público e do privado, fazendo emergir contradições mais visíveis entre seu discurso e sua prática. São algumas das imagens e das realidades que a professora vai tecendo, criticamente, sobre o ensino superior privado brasileiro diante desses novos públicos estudantis, distintos em suas origens étnico-raciais, de gênero, socioeconômicas e socioculturais, e sobre sua trajetória de vida pessoal e, especialmente, estudantil, na escola pública. No caso específico dessa turma, percebe-se que as estudantes apresentam projetos e interesses profissionais distintos, que atendem às exigências de suas áreas respectivas.

³² A educação básica no Brasil compreende: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

O fato de atender, numa mesma turma, estudantes de cursos distintos tensiona a docente e isso se reflete nas relações entre ela e a turma de modo geral, sinalizando as dificuldades e até as contradições de como concretizar na prática os objetivos da disciplina Relações Humanas. Recorrer à técnica grupal apenas como estratégia metodológica parece não contribuir para as mudanças nas relações entre a professora e cada estudante e com a turma, seja nas relações das estudantes entre si.

No que tange à profissão docente, Marchesi (2008) destaca a crise de confiança e de identidade profissional enfrentada por esses atores sociais, ou seja, pelos docentes. O autor afirma que existe uma perda de confiança na sociedade pós-moderna que se projeta nas relações interpessoais e nas próprias instituições. Para ele, as críticas permanentes ao baixo nível educativo dos estudantes, aos problemas de convivência nos centros educativos e às más condições de ensino despertam e alertam os cidadãos e as famílias e estendem a sensação de receio em relação ao trabalho dos professores. Ademais, a confiança é a garantia para enfrentar-se com acerto as novas condições do ensino e contribui com a autoestima profissional. “A confiança implica segurança, domínio, tranquilidade e satisfação na relação com os outros porque não se vive com relações ameaçadoras.” (Marchesi, 2008, p. 194)

Embora o autor estivesse se reportando à crise de confiança na sociedade de modo geral, coloca em questão a (des)confiança que vem ocorrendo, nas últimas décadas, acerca do trabalho do professor. Como efeito dominó, as (des)confianças refletem e ameaçam as relações entre docente e estudantes, tal qual discutido por Arroyo (2004) em sua obra *Imagens Quebradas*. No que tange ao ensino superior e tratando-se de educação de adultos, essa é uma questão que necessita ser mais bem investigada.

Em suma, diante do exposto até aqui, pode-se dizer que a coreografia de ensino analisada conjuntamente com os depoimentos da entrevista permitiu-nos algumas constatações. É uma professora centrada nas competências dos estudantes e defende o ensino direcionado para a aprendizagem do estudante, apoiando-se em estratégias de ensino baseadas em situações problematizadoras na dinâmica de grupo. Trata-se de uma professora muito presente no plano intelectual, que oferece referências a partir de seu

repertório, de sua formação continuada, da seleção das estratégias e dos recursos didáticos. A estimulação na aula é mais de ordem cognitiva e menos afetiva, no sentido da criação de espaços comunicativos em que as estudantes possam falar de suas necessidades, desejos, expectativas, alegrias, tristezas.

Com este curso, finalizamos a descrição e análise das coreografias de ensino encenadas por docentes dos cursos de Direito, Enfermagem, Informática e Pedagogia participantes da pesquisa. No capítulo que se segue, daremos continuidade ao trabalho, destacando aspectos convergentes e divergentes entre as práticas docentes observadas em cada curso e entre os distintos docentes participantes da pesquisa.

CAPÍTULO VI

COREOGRAFIAS DE ENSINO:

ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazer entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas.

Hannah Arendt

Após ter apresentado, caso a caso, as coreografias de ensino encenadas pelos docentes participantes de nossa investigação, focalizaremos o que nelas se aproxima e se distancia na dança didática entre ensinar aprendendo e aprender ensinando. Para um olhar desavisado, as analogias podem suscitar diversas formas de pensar sobre a aula e sobre o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, as imagens e as metáforas da coreografia e da dança didática podem traduzir uma boa maneira de aceder ao saber-fazer com o qual os docentes criam e recriam suas aulas, encenando uma coreografia que se renova constantemente. Essa dimensão se apresenta como uma via inclusiva não só referenciada no formalismo da aula no ensino superior, mas nas multirreferencialidades dos sujeitos engajados no seu acontecimento. Se a metáfora constrói imagens, a análise a direciona. Pode-se, então, pensar a metáfora como linguagem que exprime, com uma força poética, os significados da aula universitária, como fazemos neste estudo.

Não assumimos a tarefa de tomar as metáforas como objeto central, mas de observar seu uso por meio dos dizeres subversivos dos professores que deixam mais nítidos os tons e as cadências com que eles regem sua docência universitária. As

metáforas se encaminham para uma “epistemologia da incerteza”, como designada por Barnett (2000), que possibilita uma compreensão plural do mundo pela via da problematização da realidade e da ação crítica que busca romper com a consciência ingênua, tal qual defendido por Freire (1970).

Nessa direção, este capítulo se constrói a partir da análise das aulas coreografadas pelos docentes, em que foi possível apreender as formas como eles ora se *aproximam (convergem)* ora se *distanciam (divergem)* em suas configurações didático-pedagógicas. Pretendemos, ainda, ampliar, com novos elementos de reflexão, as discussões sobre a docência universitária e seus desdobramentos em sala de aula. Nesse esforço interpretativo/reinterpretativo, a nossa intenção, como já dissemos, não é fazer um estudo avaliativo dos Cursos, tampouco dos professores pesquisados. Concordamos com o pensamento de Bishop & Goffree (1986, p. 314), quando observam: “Cada sala de aula é uma combinação única de pessoas, tem sua própria identidade, a sua própria atmosfera, os seus próprios acontecimentos (...) tem a sua própria história criada pela partilha e, também, lembrada pelos elementos do grupo”.

Partimos da premissa de que, embora a aula apresente, aparentemente, suas *estruturas visíveis* como “rotineiras” em suas dimensões estruturais e cotidianas pela força do dia a dia, os processos interativos não se repetem. Cada dia de aula é diferente do outro. Assim, os dias, os turnos, os tempos, os sujeitos, os ritmos, os sentimentos e emoções, os assuntos, as estratégias metodológicas são vivenciados diferentemente em sua dinâmica e processualidade pelos atores sociais, os docentes e os estudantes. É nessa dinâmica da aula que a concretude do trabalho docente se efetiva. A aula, “é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência” (Veiga, Resende & Fonseca; 2000, p. 175) e resulta das configurações sócio-históricas que circunscrevem a docência universitária tal qual ela foi socialmente construída por cadeias de gerações docentes, mas é também um espaço de produção original.

É nesse espaço-tempo que o estudante espera obter sua formação acadêmica, incluindo uma formação profissional. De acordo com Libâneo (2010, pp.1-2):

É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao

conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno, sua atitude em relação à instituição, seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores, seu relacionamento com os colegas de outras disciplinas. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, o advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo –, passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é eminentemente pedagógica.

As colocações de Libâneo (2010) ampliam o entendimento da sala de aula como um espaço multidimensional que contempla a dimensão da formação pessoal e profissional do adulto no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, como também destaca as interações entre os atores sociais, os docentes e os discentes. O autor ressalta, ainda, a questão dos profissionais liberais que exercem a docência universitária, os quais, embora não sejam especialistas em didática, acabam por adquirir, na sala de aula, uma noção do que é “didático”.

No que tange aos fundamentos que os docentes pesquisados evocam para dizer/falar de suas escolhas, observa-se, antes de tudo, que esses fundamentos são expressos em imagens/representações da realidade que são carregadas de significações e nos conduzem a entender por que, em algumas situações, os docentes confirmam suas práticas e, em outras, as negam, as lembram ou esquecem. Por assim entender, durante o processo de investigação procuramos observar com atenção essas aparentes contradições entre o “dizer” e o “fazer” e explorá-las, porque “não é tanto o que acontece às pessoas, mas sim o modo como interpretam e explicam o que lhes acontece que determina as suas ações.” (Mezirow, 1991, p. xiii). De outra parte, sabe-se que a aula não é apenas um meio de transmissão de conteúdos, mas que representa a descoberta de movimentos, de elementos, de interações face a face que se fundamentam num fazer pedagógico, ético, estético, artístico e significativo, em que a arte e a ciência, analogicamente presentes em suas falas, são faces da mesma moeda.

São essas teias e tramas tecidas e interpretadas pelos docentes que compõem a coreografia da aula universitária e que agora pretendemos reinterpretar, mesmo

considerando a impossibilidade de este estudo apresentar aspectos conclusivos e padronizados de aulas.

No contexto universitário, especificamente, no espaço/tempo da sala de aula em que há uma presença física dos sujeitos, estudantes e docentes, é possível perceber que eles constroem estratégias para implementar um conjunto de ações e atitudes, de modo a determinar a dinâmica e processualidade da sala de aula. É nessa tessitura que os docentes, cujas aulas foram observadas nos respectivos cursos de Direito, Enfermagem, Pedagogia e Informática, serão revisitados a partir das dimensões constitutivas de sua docência. Partimos do pressuposto de que não cabe à investigação traçar linhas normativas sobre a docência universitária, especificamente sobre a prática em sala de aula, mas apenas compreender, conjuntamente com os docentes, quais são os aspectos críticos que dificultam a *performance* de aprendizagem do estudante universitário e, que podem ter consequências em um ensino de qualidade.

Considerando, ainda, que o conhecimento prático implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática, a voz do professor sobre o que ele *faz, como faz e por que faz* torna-se essencial. Suas narrativas permitem compreender um conjunto de disposições sobre a docência universitária e sobre a maneira como eles enfrentam o cotidiano da sala de aula. Há, nelas, como que sugestões para a realização da prática docente, de modo que o ensino universitário seja, segundo cada um desses olhares, “o que é”. De acordo com Guimarães (2004, p. 81), a ação do professor é significativa se imputável a um sujeito não unicamente epistêmico, mas a um sujeito existencial que, na afirmação de Tardif & Raymond, é “uma pessoa completa, com seu corpo, as suas emoções, a sua linguagem, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo.” (Tardif & Raymond, 2000, p. 235).

Os resultados discutidos neste capítulo não estão direcionados para constatações com valor universal, mas para a discussão de “como se pode compreender” a prática na sala de aula, a partir de um conjunto de reflexões dos docentes resultantes de suas multiexperiências no campo da educação. Essa pretensão só foi possível de se concretizar porque adotamos como via de análise o ensaio interpretativo, em que buscamos apreender, dialogicamente, o movimento presente na encenação das aulas

coreografadas e o movimento do pensamento dos docentes como teia de significação e de produção de sentidos. Nesse movimento dialógico, encontramos aproximações e distanciamentos entre as diversas aulas coreografadas.

Optamos por buscar uma síntese com algumas considerações acerca de elementos que dão tessitura à docência universitária, sem, contudo, pretender um estudo comparativo exaustivo. De outra parte, reconhecemos que, tratando-se do ensino superior, cada área de conhecimento ou cada disciplina induz sua própria didática cabendo ao professor adaptá-la ao contexto em que atua, ou seja, às necessidades e expectativas dos estudantes universitários.

Na descrição das coreografias de ensino encenadas pelos atores sociais desta investigação, conjuntamente com suas narrativas, às vezes de modo disperso, às vezes de modo explícito, não é difícil perceber *convergências e divergências* entre a prática e o discurso e mesmo dentro do próprio discurso.

Nesse processo, foi possível apreender, pela lente da análise interpretativa, os estilos de ensino adotados por cada um dos docentes, os conhecimentos pedagógicos que cada um mobiliza para construir a dança didática entre o ensinar e o aprender, assim como os fundamentos evocados para justificar suas ações. Agora, com o propósito de identificar as aproximações e distanciamentos entre as coreografias de ensino, apresentamos uma reflexão em torno de algumas dimensões constitutivas das coreografias de ensino, que nos pareceram merecedoras de um espaço de síntese, a saber:

1. Estruturas visíveis das aulas coreografadas: em relação aos modos de ação/função didática; em relação aos processos comunicativos; em relação às estratégias metodológicas, recursos didáticos; em relação aos objetivos e avaliação; sobre relações interativas e atitudes;
2. Performatividade/expressividade (emitida e transmitida); cadências rítmico-temporais;
3. Concepções de aula e de ensino e aprendizagem.

6.1. ESTRUTURAS VISÍVEIS DAS AULAS COREOGRAFADAS: MODOS DE AÇÃO/FUNÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Por meio das *estruturas visíveis* foram observados gestos, sequências didáticas, relações interativas/comunicativas, rítmicas/cadências temporais, como elementos constitutivos da coreografia de ensino, que sinalizam o movimento didático dos professores pesquisados em busca de formas de ensinar, de desenvolver e exercitar sua docência. Os docentes vão construindo suas identidades e experiências nos contextos sócio-históricos em constantes mudanças, numa rítmica desafiante, em função das transformações e desafios (im)postos pelas universidades privadas, pela área de conhecimento, pela sua própria formação profissional, pelos saberes já consolidados e por consolidar. Tudo isso traduz e reforça o caráter de provisoriedade dos processos de ensino e aprendizagem.

Os percursos e a análise das estruturas visíveis trazem elementos importantes para se pensar a complexidade da dança didática do ensinar e do aprender, na aula universitária. Os modos de ação e interações pedagógicas apresentados anteriormente evidenciam que, numa mesma aula, estão presentes várias funções didáticas: *informação, organização-ativação e avaliação*, inscritas em relações interativas/comunicativas entre os atores sociais.

A primeira constatação sobre os resultados alcançados foi a de que o que mais aproxima esses docentes é o ofício da docência em uma universidade privada confessional/comunitária. Todavia, muitos são os elementos que os diferenciam e os distanciam, entre outros: o gênero, a idade, o tempo de experiência no magistério, a formação profissional, as disciplinas lecionadas. Dado que esses docentes têm uma formação profissional distinta, essas diferenças se acentuam e se refletem na sala de aula, nos modos de ação e interações pedagógicas. Dessa forma, algumas práticas docentes são convergentes nos elementos constitutivos e diferem, sobretudo, na forma de ritualizar esses elementos.

Mesmo sem consciência disso, o docente concebe uma unidade epistêmica na sua aula. Ele constrói sua própria epistemologia e leva sua cosmovisão, seus repertórios para a sala de aula, como pode ser visto nas atitudes dos docentes, independentemente

da natureza do curso e/ou da disciplina. Nesse sentido, a epistemologia do professor pode ser entendida como uma matriz de concepção de conhecimento, uma referência que ele aciona para estar na sala de aula da qual decorrem aspectos teórico-metodológicos de que o professor lança mão em sua prática.

Assim, as aulas observadas evidenciam que não há uniformidade ou equivalência nas coreografias dos docentes, apesar de haver bases comuns que os aproximam e os identificam como *professores universitários*. Há matizes diferenciais, por exemplo, na experiência dos professores com mais tempo no magistério e com mais idade, como é o caso da professora Betânia (D)³³, do professor Hugo (I), da professora Fábria (P) e do professor Augusto (E), cujos saberes já consolidados na prática favorecem o saber agir em situações imprevisíveis e na tomada de decisões. Por seu lado, os professores com menos experiência e mais jovens, como Lucas (D), Verônica (E), Eric (I) e Sandra (P), com suas singularidades e saberes, vão transitando por caminhos novos na docência universitária, interrogando e se interrogando a cada situação vivenciada na aula. Distintos tempos de gerações e de gênero vão configurando uma experiência múltipla e coletiva.

Além das características pessoais de cada um, devem ser considerados, ainda, seus propósitos, desejos, valores, sentimentos, relações interativas, modos de ser e estar na profissão, na sala de aula. As maneiras de ser e de ensinar dos professores se cruzam e se interpenetram de tal modo que, na maneira de eles ensinarem, se desvenda a sua maneira de ser (Nóvoa, 2000).

O professor Augusto (E), que tem formação religiosa, reflete essa sua sensibilidade nas relações interativas com os estudantes, na escolha de uma pedagogia que dialoga e escuta, nos critérios de avaliação, estando sempre atento às *feições* como indicativo da aprendizagem ou não do estudante. A professora Verônica (E) defende a articulação entre as aulas teóricas e as aulas práticas, entre o abstrato e o concreto, que possibilita uma visão de totalidade, ainda que isso não ocorra nas práticas observadas. A professora Betânia (D), no campo dos Direitos Humanos, advoga em sala de aula um

³³ Nos demais parágrafos, identificam-se os cursos apenas com a letra inicial após o nome do professor/a. Direito (D), Enfermagem (E), Pedagogia (P) e Informática (I).

Direito mais humanitário. O professor Hugo (I) vê como saída para o estudante aprender a matemática colocar-se no seu lugar e, assim, antecipar as dúvidas mais comuns para explicá-las da maneira mais clara possível. Já o professor Eric (I), atento à sociedade do conhecimento e da informação, busca incentivar a aprendizagem autogerida do estudante. Sandra (P) defende um ensino ético, humanista e estético que alia arte e ciência, enquanto a professora Fábria (P) prefere investir nas relações interpessoais, no grupo, sem descuidar das competências e habilidades para aprender.

Em relação aos processos interativos comunicativos

Nas estruturas visíveis das aulas observadas, o modo discursivo ou transmissivo centrado predomina tanto nas aulas dos professores Lucas e Betânia (D), quanto nas aulas do professor Hugo (I). Nessa perspectiva, ouvir o professor ou a professora é a raiz do modelo para o estudante aprender. Nesse caso, o docente é responsável por regular a intensidade e a natureza da interação pedagógica com os estudantes. Assim, as intervenções dos professores continuam a representar a maioria das intervenções registradas nas sequências didáticas; por conseguinte, os docentes monopolizam a palavra, tanto nos monólogos, como nas interações dialogadas no decorrer da aula.

Os docentes integram as contribuições dos estudantes na progressão das aulas, mas seu discurso predomina. Trata-se de um tipo de diálogo finalizado, muito comum no ensino clássico, no curso de Direito, em que o professor manipula as regras do jogo por meio do discurso.

Por seu lado, os professores Augusto (E), Sandra (P) e Fábria (P) dão preferência a uma comunicação do tipo *escuta-troca* e à comunicação dos estudantes interpares. As interações provenientes dos estudantes são levadas em consideração e, particularmente nas aulas da professora Fábria, são prevaletes as falas dos estudantes. Nas dinâmicas de grupo, esta professora solicita a participação dos estudantes, estimulando os comportamentos ativos: “Tudo que faço na sala de aula primeiro vem deles (estudantes)... da demanda deles... (...) eu dou um atividade onde eles tenham uma ação...”.

Os *modos de ação e interações* pedagógicas presentes nas aulas das duas professoras referidas seguem passos semelhantes aos do professor Augusto, centrados no aprendente, na atitude de mediação. As professoras reconhecem que, no processo de aprendizagem, os estudantes têm sua lógica, suas estruturas de pensamento, gostos, perfis de aprendizagem que devem ser estimulados pelos professores. Assim entendendo, essas professoras fazem uso de diferentes estratégias e linguagens que atendam à diversidade dos estudantes da turma.

As trocas comunicativas dos professores Eric (I) e Verônica (E), pela natureza prática das suas disciplinas, nos dão a ilusão de uma atividade dos estudantes, quando, na realidade, os estudantes devem apenas adaptar-se às mensagens dirigidas por esses professores e atender às propostas implícitas em seus discursos. Trata-se de um modo discursivo cuja ação se traduz numa posição dominante do professor.

As aulas coreografadas mostraram a predominância da função didática *informação/transmissão*, centrada na exposição de conteúdo ligado ao saber disciplinar, nas aulas dos professores Lucas e Betânia (D) e do professor Hugo (I), com algumas variações comunicativas. Enquanto o professor Lucas (D) adota o método interrogativo, preferencialmente com perguntas fechadas e finalidades geralmente retóricas, a professora Betânia (D) prefere a aula expositiva, com perguntas mais abertas que estimulem a reflexão dos estudantes e os levem a expressar-se, a expor suas ideias. Observamos que, quanto mais direcionadas são as perguntas, mais curtas e com menos ponto de reflexão são as respostas, tal qual constatado por Altet (2000) em seus estudos sobre a prática pedagógica. O fato de a professora Betânia destacar a importância dos *saberes culturais*, de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, leva-nos a pensar que os valores e as atitudes que ela desenvolve na sala de aula se traduzem em estratégias para despertar a curiosidade e o interesse do estudante por uma aprendizagem mais significativa e mais profunda e para ampliar o olhar crítico sobre a realidade, sem esquecer as competências para o exercício profissional.

O professor Hugo (I) vê poucas alternativas para trabalhar a matemática que não sejam a exposição e demonstração. Nesse caso, particularmente, ele faz uso de *situações problema* no quadro, de tal modo que a exposição tenha a participação dos estudantes

que, juntos, vão buscando resolver os problemas. Em depoimento, os professores Lucas e Betânia (D) e o professor Hugo (I) declararam continuar preferindo as aulas expositivas aos trabalhos de grupo; o quadro, a outros recursos didáticos e tecnológicos; as provas, a outros tipos de avaliação. Todavia, cada um adota, na sala de aula, um estilo específico de ensino pessoal e relacional. Cabe ressaltar que esse posicionamento no que diz respeito à escolha das estratégias, dos recursos didáticos e critérios da avaliação não é partilhado por todos os colegas pesquisados.

Em relação às estratégias metodológicas

Como dito, os modos de ação e interações pedagógicas aqui apresentados evidenciam que, numa mesma aula, estão presentes várias funções didáticas: *informação, organização-ativação e avaliação* e, também, *relações interativas/comunicativas* entre os atores sociais, sequências didáticas que absorvem e criam temporalidades rítmicas, *gestos*, elementos que configuram e dão tessitura a coreografia de ensino encenada pelos docentes, compondo a *performance* dançante entre o ensinar aprendendo e aprender ensinado.

Tomando como referência a maneira de ensinar dos professores Hugo (I) e Betânia e Lucas (D), deve-se indagar: o que leva um professor, diante da variedade de recursos e de metodologias disponibilizadas no ensino superior, a optar por uma metodologia e não por outra? A preferir a aula expositiva a outras técnicas de ensino, a usar um recurso didático e rejeitar outros? Seria o conteúdo que não comporta outra técnica que não seja sua transmissão? Será a crença de que os estudantes universitários não têm maturidade? Serão experiências negativas vivenciadas pelo professor com alguma técnica? Será a praticidade tendo em conta outros afazeres? Que saberes ele constituiu para chegar a esse posicionamento?

Por razões e características peculiares a algumas áreas do conhecimento, pode-se dizer que as escolhas, no caso desses docentes, em parte estão relacionadas às crenças e orientações que cercam os cursos de Direito e Informática. Mas não há somente as crenças; existem também os conhecimentos que o docente tem sobre o que é ensinar e aprender no ensino superior, sobre a aprendizagem do estudante adulto, sobre seu modo de ser e estar na docência universitária, sua postura de professor, no desenho que traça

para sua aula, na visão do estudante ideal e real e reforçam as influências de ex-professores, de familiares, de acordo os depoimentos em suas entrevistas.

Oser & Baeriswyl (2001; 2008) preferem acreditar que o docente conhecedor de sua matéria e de sua função na formação profissional dos universitários deve saber qual o melhor caminho para o desenvolvimento de competências no estudante que favoreçam sua passagem de um “novato” (sem experiência) para um *expert* (especialista). Para tal, ele necessita conhecer os obstáculos epistemológicos de modo a promover a *performance* de aprendizagem do estudante, independentemente do método que utiliza, pois cada área do conhecimento tem sua própria didática. Contudo, esses autores reconhecem que não existe um método único que garanta a *performance* de aprendizagem do estudante e sua formação profissionalizante, bem como o uso das tecnologias de informação não substitui a presença do professor ou a importância das interações face a face.

Nem todas as práticas, porém, são convergentes com essas acima referidas. Os professores Augusto (E) e Sandra (P) não descartam a aula expositiva, todavia demonstram romper com a forma mais dogmática dessa técnica para dar espaço à participação do estudante, numa perspectiva mais dialógica que convida o estudante à reflexão, na medida em que a fala do professor se transforma de fala de informação em fala problematizadora que instiga no estudante a curiosidade de conhecer o fenômeno para além da aparência.

Vê-se que a mesma estratégia – a aula expositiva – encenada por diversos docentes em cursos e disciplinas distintas se apresenta de maneira diversificada. O professor Augusto (E) coreografa sua aula com mais criatividade, não se limitando à transmissão de informações; ao contrário, ele desencadeia um verdadeiro processo de aprendizagem em que o estudante: “(...) tem que saber o porquê do fazer”. Para este professor o “porquê” do fazer é que é a ciência. O conhecimento disciplinar e acadêmico é o conhecimento que o professor apresenta. Assim, priorizar apenas *o saber fazer* no curso de Enfermagem, para esse professor, é desenvolver apenas habilidades para uma formação estreitamente técnica. Sua proposta é mais avançada, é trabalhar o “por que fazer”, o “aprender a fazer” para poder re-fazer. O re-fazer tem que ter uma

base teórica de conhecimento, mas também uma visão crítica desse conhecimento de sua profissão de enfermagem, segundo o professor Augusto.

Nas observações de suas aulas, pode-se notar que o referido professor contempla um conjunto variado de estratégias (trabalhos de grupo, trabalhos individual, seminários) e alia diferentes saberes, conceituais, procedimentais e atitudinais, que fundamentam o ato de ensinar no ambiente acadêmico, viabilizando uma formação voltada não apenas a valores ligados à organização acadêmico-pedagógica e ao significado que isso tem para os estudantes, mas, principalmente, à formação ética e humanista necessária para a prática e desempenho profissional do/a enfermeiro/a.

As aulas da professora Sandra (P) se aproximam das coreografias de ensino do professor Augusto (E) pela variedade de estratégias usadas e pela diversidade de saberes usados. Essa professora introduz diferentes linguagens corporal, musical, cinematográfica: “(...) Além dos conteúdos da aula expositiva participada temos o cinema que é uma grande fonte de problematização da realidade (...)” e fator importante no envolvimento dos estudantes. A coreografia de ensino se configura *para* e *com* o estudante de tal forma que os atores docentes e estudantes constroem a própria coreografia da aula.

Também do curso de Pedagogia, a professora Fábria dá preferência ao trabalho grupal centrado na atividade dos estudantes, com emprego também do método interrogativo coletivo, em princípio, aberto: “Eu não dou nada pronto... eu dou sim uma direção de trabalho, eu sei o que vou fazer, eu sei qual o objetivo que eu quero atingir, mas eu não levo uma aula pronta no quadro e dizer é isso e isso e isso”. A professora prefere perguntas: Qual o objetivo do trabalho? Como foi o trabalho para você? Você construiu coisa nova? Que nome damos a isso?

Os professores Eric (I) e Verônica (E), cujas aulas acontecem no Laboratório, sendo o primeiro no Laboratório de Informática e a segunda, no laboratório de Biologia, mesclam a aula expositiva ao trabalho dos estudantes em dupla e individual, de acordo com as atividades. Suas aulas seguem rigorosamente o planejamento, com vistas aos resultados previamente determinados. Em ambas as aulas, além da função *didática* *informação/transmissão*, observam-se *a estimulação-ativação e a avaliação das*

tarefas. Ao mesmo tempo em que explicam, esses docentes fazem demonstração, dão exemplos, acompanham e monitoram os estudantes. Em suas aulas, o trabalho em parceria é incentivado, e o colega mais avançado colabora com o outro.

O professor Eric prioriza a resolução de problemas no computador, mas adverte: “(...) o aluno tem que trabalhar os dois campos: um com o laboratório e o outro sem o laboratório... ele vai trabalhar o campo que a gente chama os conceitos mais abstratos”. Vê-se que o professor contempla em suas aulas o saber e o saber-fazer, buscando romper com o paradigma de que as aulas práticas estão voltadas apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas.

A preocupação da professora Verônica, por sua vez, volta-se para o *saber-fazer*, para as habilidades na execução dos experimentos realizados no Laboratório. Tratando-se de uma aula prática, dentre as proposições de trabalho apresentadas por ela, destaca-se a forma de coreografar por meio da experimentação, mas, também, da leitura e resolução de problemas relacionados às aulas teóricas. As situações de trabalho no Laboratório parecem produtivas do ponto de vista da racionalidade técnica do saber, segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução de problemas baseados na aplicação de teorias e técnicas por meio de pesquisas em laboratórios, perspectiva essa que pode explicar a tensão demonstrada por essa professora durante as aulas. Isso pode estar relacionado ao paradigma de base *instrutivista* (Baeriswyl, 2008) que orienta sua prática, isto é, olhar o estudante como um aprendiz que reproduz exatamente o que lhe é oferecido e, em seguida, solicitado pelo docente como ação final, ao mesmo tempo em que controla cada passo desse processo didático-pedagógico.

Tardif (2000) atribui à noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), as atitudes dos docentes o que, muitas vezes, é chamado de *saber, saber fazer e saber ser*, saberes esses que esses docentes buscam potencializar no dia a dia da aula, ainda que de formas distintas. Paralelamente, professores pesquisados falam de vários conhecimentos relativos a diferentes fenômenos ligados a seu trabalho: conhecimento da matéria, do planejamento e organização das aulas, do projeto pedagógico do curso, das relações com os estudantes, de seu papel de professor, evidenciando que para eles os saberes

profissionais dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, “(...) provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.” (Tardif, 2000, p. 213). A esse respeito, Nóvoa (1992, p.13) afirma ser fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual.

Em suma, pode-se dizer que o que diferencia as coreografias de ensino dos professores pesquisados são suas concepções de ensino, do que é aprender no ensino superior aonde decorrem, sua visão do processo comunicativo e interativo, destacando-se, aqui, os tipos de atividades que eles desenvolvem em sala de aulas e sua maneira de articulá-las, configurando a especificidade das propostas pedagógicas e a natureza de cada disciplina, a experiência na docência, a formação profissional e seu estilo pessoal de ser e estar na docência. Não se trata de padronizar as formas de coreografar as aulas, mas de conscientizar-se daquelas que se supõe que promovem melhor a aprendizagem autônoma dos estudantes. De acordo com Oser & Baeriswil (2001; 2008), cada área e cada matéria têm sua própria didática, mas isso não invalida que os docentes busquem uma direção possível, mediante a identificação de princípios pedagógicos que possam gerar coreografias diversificadas que atendam a perfis tão distintos de estudantes, a seus tempos e ritmos, a seus modos de aprender.

Em relação aos objetivos e avaliação da aprendizagem

Nas estruturas visíveis, a relação *objetivo-avaliação* é fundante no processo de ensino aprendizagem, indicando que a discussão sobre essa relação tem grande importância sob o ponto de vista didático-pedagógico. Todavia, só tem sentido se aquilo que constitui o objetivo da avaliação estiver claro. Becker (1993, p. 221), ao tratar da epistemologia do professor, expressa: “Enquanto os professores continuarem a confundir conteúdo com técnicas, ou conhecimento com comportamento ou, ainda, fazeres mecânicos ou automáticos com compreensão, tudo não passará de um grande equívoco”. Acrescento que o mesmo ocorrerá enquanto não for dada a devida atenção a relação objetivos-avaliação. Cabe ressaltar que a avaliação é orientadora e reveladora do processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos professores pesquisados, foi possível perceber que a avaliação ainda é um aspecto que denota a fragilidade do

trabalho docente, assim como a falta de clareza até mesmo na formação de objetivos, indicando necessidade de maior atenção.

Os professores Lucas e Betânia (D), Hugo e Éric (I) e Verônica (E) preferem as provas somativas a outros modos de avaliação. Embora optem pelo mesmo tipo de instrumento, há divergências de professor para professor. Os professores de Direito preferem as provas dissertativas; os de Informática e Verônica de Enfermagem preferem as provas objetivas com resolução de problemas.

No que tange à avaliação, os depoimentos dos professores Augusto (E), Sandra e Fábria (P) denotam nuances de originalidade quanto à escolha dos modos de avaliar. O professor Augusto, além de avaliar por meio de seminários, fica atento às *feições* como indicativo de aprendizagem ou não do estudante. A professora Fábria avalia processualmente cada trabalho realizado em classe, enquanto a professora Sandra, embora use dos mesmos procedimentos adotados por esses colegas para atender ao objetivo de sua disciplina, organizou para a avaliação final “A mostra de pôsteres”. Além disso, esses professores usaram a heteroavaliação feita pelos estudantes com a participação do professor, superando a avaliação centrada no professor meramente quantitativa, feita por meio de um único instrumento, a prova escrita.

Um aspecto que aproxima a prática pedagógica dos professores Augusto e Verônica (E), Hugo e Eric (I) é a presença do *feedback* nas aulas, embora o objetivo e a forma como eles utilizem esse instrumento sejam distintos. Os modos de usar o *feedback* estão ligados às correntes pedagógicas e variam de acordo com a experiência do docente e sua personalidade (Oser & Baeriswyl, 2001). Para os professores Fred e Hugo, o *feedback* serve para melhorar a autoestima e a confiança dos estudantes no processo de construção do conhecimento; para os professores Verônica e Eric, ele tem a função reguladora exigida pelo conhecimento científico. Nesse caso, o estudante é orientado na direção correta, na eficiência, precisão, evidenciando que o *feedback* está focalizado nas tarefas e não no aprendente, enquanto os professores Augusto e Hugo, buscam focalizar na aprendizagem do estudante.

A respeito do *feedback*, Baeriswyl (2008) considera esse sistema de retorno revestido de complexidade, se comparado ao simples resultado de uma prova.

Entretanto, quando devidamente planejado com dicas, pistas e sugestões, mas sem a indicação da resposta correta, pode promover a aprendizagem, principalmente se for recebido atentamente pelo estudante. Para tanto, o professor deve concentrar a atenção na tarefa e não no aprendente, evitando comentários que o desencorajem ou ameacem sua autoestima.

6.2 RELAÇÕES INTERATIVAS: ATITUDES

Outro elemento das estruturas visíveis que aproximam esses docentes é a importância e o reconhecimento do cariz relacional e do envolvimento humano implicados na docência como aspectos a serem considerados na aprendizagem do adulto universitário. Eles e elas compreendem que ali estão sujeitos sociais ao invés de simplesmente alunos reduzidos a um papel social (Teixeira, 1998), a estudantes abstratos, quando se pensa numa pessoa em formação. Nesse sentido, é importante que o docente saiba relacionar-se com esses sujeitos e que ele busque, nesse processo interativo, transformar as dificuldades em possibilidades de revigorar e de superar suas limitações.

As colocações dos professores são reveladoras: “(...) faço ele (estudante) se sentir importante, perceber que vai ser um futuro profissional”, comenta Eric (I); o professor Hugo (I) diz: “Procuro conversar com os alunos, inclusive fora da sala, saber o que eles acham, se [a aula] está satisfazendo (...) preciso de um sinal positivo”, o mesmo acontecendo com a professora Fábria (P), que observa: “Ultimamente eu escuto muito (...) eu converso... não admito brincadeira... e a gente vai se organizando dentro disso aí”. Os professores Betânia e Lucas (D) enfatizam a relação de amizade com respeito e o professor Augusto (E) preocupa-se em “transmitir confiança, contar a verdade... a brincadeira e o rigor, (...) dou gargalhadas... agora tem que perceber que há um espaço de aprendizagem na sala de aula”. As relações interpessoais entre alguns desses docentes e os estudantes são de afetividade e se aproximam de relação de amorosidade a que Freire (1996) se refere, descartando a falsa separação radical entre “seriedade docente e afetividade”. Para Freire, “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante

e ‘cinzento’ me ponho nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” (1996, p. 141).

A dança didática entre o ensinar e o aprender nas aulas dos professores Betânia (D), Sandra e Fábria(P) e Augusto (E) é mediatizada pelos processos *interativo/comunicativo, pela reflexão, afetividade*, “sensibilidade inteligente” de que nos fala Clarice Lispector. Esses professores manifestam atenção especial pela aprendizagem dos estudantes, por seu bem-estar e sua autoestima, privilegiando as atitudes mais que as habilidades, e se manifestam menos preocupados em cumprir o programa (exceto Betânia, que mantém certo rigor quanto ao cumprimento do programa). Os estudantes, suas histórias, necessidades, potencialidades e possibilidades são o centro do trabalho desses professores, respeitadas as singularidades de cada um deles. A partir desse referencial, os professores estruturam suas sequências didáticas, que envolvem atividades coletivas, atividades individuais e tarefas extraclasse. As coreografias encenadas traduzem passos que vão ao encontro dessa dança, em ritmos e cadências educativas.

Os professores Verônica (E) e Lucas(D), mesmo declarando a intenção de criar espaços de autonomia para o estudante, vivem, ainda, um processo de aprender e desaprender formas de ser professor/a, conjugando teoria e prática. São saberes que eles vão ressignificando, emendando, a partir do que marcou suas histórias de estudantes com sua atual condição de professores no ensino superior, suas memórias de escola.

Visto que os docentes universitários estão sempre em convivência com estudantes adultos e seus processos de formação e desenvolvimento, com as mudanças e perspectivas do novo no processo educativo e com a formação profissional requerida no ensino superior, é inevitável que eles repensem sua *função docente* no contexto educativo atual. Nesse sentido, os professores pesquisados demonstraram ter consciência do sentido de ser professor universitário e do desafio de desenvolver, no adulto universitário, competências e habilidades que os tornem capazes de enfrentar os desafios da vida profissional. Eles foram unânimes em suas falas, ao colocarem-se na condição de *mediadores, de facilitadores* e no reconhecimento de que, no desempenho

de sua função, o docente precisa ser humilde, saber que não é o detentor único do conhecimento. Entretanto, constatamos que esses depoimentos se situam na ordem do desejo, de uma atuação ideal, mais do que real. A que isso se deve? O que impede o professor de assumir essas funções na prática? O que mudaria (ou não) em sala de aula? Como discutir isso na lógica das estruturas visíveis?

Identificamos uma aproximação, também, no modo como os docentes enxergam a heterogeneidade da turma, a multiculturalidade dos estudantes, que é vista por alguns deles, como são os casos dos professores Betânia (D), Hugo (I), Augusto (E) e Sandra (P), como um aspecto positivo, embora eles não desconheçam que estão diante de um grande desafio a ser encarado como tal e não mais como um problema que ameaça as aulas, subverte a ordem da academia e desqualifica o ensino superior. Ao contrário, travam-se, nas aulas, diálogos entre diferentes culturas e com uso de diferentes linguagens entre diferentes gerações. Isso acaba movimentando a aula, imprimindo outras rítmicas. Novos tempos, novos públicos, outras cadências, seja para ensinar, seja para aprender.

Os docentes aqui referidos consideram que as relações devem ser pautadas no respeito às diferenças culturais e ideológicas, aos valores e às crenças, sem, contudo, serem descartados os conflitos decorrentes dos diferentes pontos de vista, das provocações que pretendem tirar o estudante da “zona de conforto” propiciada pelo senso comum, para que ele adote um olhar mais crítico sobre a realidade. Ainda que haja convergência destes docentes quanto à questão relacional, a maneira como ela reflete na prática difere de professor para professor, de estudante para estudante, de turma para turma.

O fato é que ensinar e aprender não podem acontecer sem a relação com o outro, no caso, sem a relação do professor com o estudante e dos estudantes entre si, em permanente processo de busca, por tratar-se de sujeitos inacabados. Essa relação é fundamental para a constituição das demais relações que são estabelecidas na aula universitária, cujos desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem confirmam que a sala de aula é um espaço de interações, de relações face a face.

6.3 PERFORMATIVIDADE E EXPRESSIVIDADE

As coreografias encenadas por cada docente evidenciam que o posicionamento *do corpo*, o gesto e o tom de voz são essenciais tanto quanto o conteúdo transmitido, por vezes, esclarecedor do próprio discurso do professor. O ritual de criatividade, de gestos visíveis ocorre na cena das aulas do professor Fred, coreografadas conjuntamente com os estudantes; ocorre na cena das aulas da professora Sandra, com sua arte e educação, e também nas dramatizações da professora Fábria, representadas nas “dinâmicas de grupo”. A disposição com que os docentes se movimentam na sala, ou sua atitude mesmo quando se fixam num lugar, o tom de voz, a energia, o sorriso ou a seriedade enquanto expõem (professora Betânia e Eric) circunscrevem suas interações cotidianas, configurando e particularizando a performatividade de cada docente.

O *olhar* dos professores por vezes é indicativo de aprovação ou desaprovação das atitudes dos estudantes, de sua participação na aula ou até mesmo das conversas paralelas com os colegas. Esse último comportamento é pouco tolerado principalmente pelos professores Hugo e Eric (I) e Fábria (P). Outros usam o olhar, indicando que queriam atenção para sua exposição, como no caso da professora Betânia e dos professores Lucas (D) e Hugo (I). Isso, geralmente, ocorria nas aulas expositivas, quando o docente parece lá “recitar um monólogo”.

O tom da voz é usado com diferentes objetivos e sofre modulações no decorrer da própria exposição, de acordo com o contexto e as interações. Assim, pode tornar-se mais agudo para definir uma instrução, propor uma atividade, definir os passos da aula. Nesses rituais predominam a fala e a expressividade do professor, tanto para acolher as atitudes do estudante como para censurar. O tom da voz pode tornar-se mais lento e grave, quando os professores querem chamar a atenção para um assunto/aspecto considerado importante.

Os atores sociais, na cena da aula, são capazes não somente de significar como de ressignificar permanentemente a mensagem através da linguagem corporal. Nesse cenário, deve-se considerar que a expressividade, por vezes, extrapola o próprio conteúdo da aula. À rítmica e cadência temporal da aula, quando ela está no início e quando se aproxima do fim, articulam-se a outras dimensões e espacialidades. Em

suma, a *performatividade dos gestos* abre possibilidades educativas pela ressignificação do conteúdo em função da linguagem não verbal.

6.4 TEMPOS E RITMOS

Observando as estruturas visíveis das coreografias de ensino, identificamos que *o tempo* é um importante elemento constitutivo da aula, seja porque os calendários determinam e quantificam sua datação e duração, seja porque o desenvolvimento cognitivo e emocional tem seus ritmos e temporalidades (Teixeira, 1998). De modo geral, os docentes e discentes convivem com uma rítmica temporal diferenciada, uma vez que os ordenamentos não são absolutos, existe imprevisibilidade, modulações que variam no transcurso dos turnos matutino, vespertino e noturno, modificando a rítmica das atividades pedagógicas.

Verificamos que *o tempo da aula* quantificado e demarcado nos currículos e horários é ressignificado e distribuído na dinâmica da aula pelos docentes. Alguns flexibilizam a gestão do tempo, considerando as interferências de ordens diversas, internas ou externas à sala de aula, aspecto que foi possível ver nas aulas dos professores Augusto, Sandra, Fábila e Hugo. Outros preferem seguir o tempo instituído, materializado nos currículos, calendários e horários, como foi o caso observado dos professores Lucas, Betânia (D), Eric (I) e Verônica (E). Paradoxalmente, observamos que, destes docentes, dois tinham muita dificuldade de chegar no horário, como também constatamos certo absenteísmo, mas eles preferiam omitir os motivos relacionados a essas questões.

Vê-se que as cadências não são iguais, estão marcadas por um tempo formal (instituído) e por um tempo didático real vivido na sala de aula (instituinte). Embora os professores não a tenham explicitado, está subjacente em suas falas a ideia de que são escassos os tempos disponíveis para eles interrogarem suas práticas, refletirem sobre o que fazem e, se necessário, mudarem seu modo de agir. Escasso ou até mesmo ausente é também o tempo para o planejamento participativo, para o contato e a interlocução com os colegas e com os estudantes. Na condição de “professores horistas”, estão sempre em

“trânsito” entre os diferentes lugares em que trabalham e as atividades que exercem. Até mesmo os docentes que se dedicam apenas ao magistério, mas que são obrigados a dividir seu tempo em diferentes instituições de ensino pública e privada, não acham tempo para refletir sobre sua prática.

A questão do *tempo* não se limita às relações entre gerações, quanto ao tempo de magistério. Ele tem um papel decisivo na configuração das sequências didáticas, evidenciando que a distribuição do horário em frações de horas homogêneas exerce uma forte pressão sobre as possibilidades de cumprir o programa e sobre a atuação do professor, afetando não só o ritmo e as cadências da aula, como também as relações interativas com os estudantes.

6.5. CONCEPÇÕES DE AULA E DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Dirigindo o olhar para a globalidade da aula universitária verificamos que algumas práticas docentes são convergentes nos elementos coreográficos. O que diferencia esses professores são as formas de conceber e ritualizar esses elementos, que serão analisados a seguir.

Acerca da concepção de aula, assim se expressaram os docentes de cada curso:

(...) é um momento de aprendizagem, de troca de conhecimento... o professor não tem somente como ponto de partida ensinar, ele tem que ter uma proposta onde o aluno construa sua aprendizagem. (Professora Fábila, Curso de Pedagogia).

(...) é o momento de trabalhar o aluno para que ele tenha um desenvolvimento intelectual tanto no campo da formação ética, pessoal como na formação técnica... (Professor Eric, Curso de Informática).

Espaço de grande aprendizagem, (...) metáfora da vida humana (... encontro de conhecimento; palco extremamente prazeroso. (Professor Augusto, Curso de Enfermagem).

(...) num primeiro plano é um momento feliz para o professor. (...) Porém uma aula tem uma dimensão muito maior do que o sentimento pessoal do professor em relação à aula... é uma

interação, é um momento único (...). (Professora Betânia, Curso de Direito).

As falas dos docentes expressam, à primeira vista, uma ruptura com a concepção mais conservadora de aula. Por unanimidade, todos os docentes pesquisados posicionaram-se de forma crítica quanto ao fato de a aula universitária baseada na transmissão/informação do conteúdo ser uma garantia de aprendizagem do estudante. Todavia, a função didática *informação/transmissão* centrada no conteúdo e ligada ao saber disciplinar ainda é muito forte nas aulas ministradas nos cursos de Direito e Informática, o que traduz um distanciamento entre o que os professores dizem e o que realizam como aula. Esse distanciamento traz à superfície uma questão interessante: os docentes se mostram desejosos de ruptura tanto em relação à concepção instrutivista e à “aula magistral”, centrada apenas no professor e na passividade do estudante, quanto em relação à maneira de tratar o conhecimento como verdade absoluta, e revelam conceber o estudante como um sujeito que traz consigo um conhecimento e as experiências de sua trajetória na educação básica que é importante reconhecer.

Entretanto, embora os docentes tenham evoluído na imagem da aula universitária vista para além da transmissão do conteúdo, ao relacionarmos seu discurso e sua prática, ou seja, o que *dizem* e o que *fazem*, constatamos que suas falas expressam um modelo ideal de “boa aula”, ou o desejo de como ela deveria ser, e não a aula real, aquela por eles encenada na sala de aula. Ao afastar-se do aspecto objetivo (a aula real), deslocam sua atenção para o subjetivo (a aula ideal). Nesse caso, o discurso soa mais como uma necessidade de se adequar às exigências da retórica atual e, talvez por isso, essa tentativa de crítica do predomínio da transmissão de conteúdo não produza avanço considerável nas aulas universitárias, revelando a contradição entre o ideal de aula e a aula real. Há docentes que, em termos ideais, recusam simplesmente a transmissão do conhecimento, sem apontar para uma explicação convincente, apoiando-se apenas no senso comum (Becker, 1993, p. 64).

Por que isso ocorre com os docentes? Como imaginar alguém que deseja uma ação ideal e não consegue efetivá-la na prática? Por razões e características já discutidas

anteriormente, nossa hipótese é que a ausência de uma formação profissional para a docência que os habilite a aproximar a prática do ideal que defendem os está constringendo e, até, impedindo de estabelecer uma relação dialética entre teorização ideal de aula e prática real da mesma. Segundo Becker, é comum os entrevistados colocarem elementos suficientes para a reflexão se aprofundar, mas eles próprios não avançam na reflexão.

Em nossa investigação, constatamos que os docentes pesquisados se apegam a uma “via de regra” que consiste em atender àquilo que a instituição espera que ele faça como atribuição, ou seja, cumprir o programa, dar o conteúdo estipulado num determinado tempo destinado para cada aula, avaliar os estudantes, todas atribuições padronizadas que o professor não pode negligenciar. A instituição quer que o docente dê sua aula. Além disso, na prática em sala de aula, existem as variáveis do contexto e a questão da autonomia do professor para desenvolver a aula. Cada docente, mesmo revestido ou configurado pelos conhecimentos teóricos da didática, daquilo que ele entende por bom ensino e, nesse caso, não se trata apenas de “encantar” o estudante, mas também de ter competência técnica, no cenário da sala de aula, de alguma maneira, coreografa sua aula com uma estética diferente, embora o princípio, o ritual e a crença relacionados à aula possam ser os mesmos. Nesse caso, a crença é fazer com que os alunos alcancem o conhecimento científico por via da transmissão, criem e desenvolvam suas competências com base nos conteúdos estudados, para posterior aplicação na profissão escolhida, como pode ser visto nos depoimentos principalmente dos professores Eric (I) e Fábria (E).

A esse respeito, Baeriswyl (2008, p.11), em seu estudo sobre as novas coreografias no ensino superior, ressalta o *sistema de crença* do docente sobre a aprendizagem do estudante. Para o autor a crença epistemológica é importante sobre a construção do conhecimento, o que nos leva a considerá-la, uma vez que os docentes constroem imagens sobre como os estudantes aprendem e constroem o conhecimento. A partir dessa reflexão, os docentes decidem que método adotar. Essas crenças tanto podem favorecer a ação desejada como, numa perspectiva negativa, impedir essa mesma ação, a depender da visão de ensino e de aprendizagem que os orienta, como também do contexto da experiência vivenciada pelos docentes.

Na perspectiva do autor, primeiro o professor imagina como os estudantes aprendem, em seguida cria um *script*/planejamento para desenvolvê-lo, de modo a favorecer a *performance* de aprendizagem do estudante. A respeito dessa perspectiva do autor, cabe indagar: Será que, na prática, o docente tem consciência de seguir esses passos: primeiro pensar como o estudante aprende e depois escolher as estratégias de ensino? Podemos admitir que, frequentemente, a concepção de aprendizagem é inconsciente, está implícita na ação, mas não é conscientemente verbalizada em discurso articulado.

No nosso ponto de vista, a afirmação de Baeriswyl (2008) de que os docentes pensam primeiro na aprendizagem do estudante não corresponde ao que acontece de modo geral com os docentes universitários e, muito menos, com os participantes desta pesquisa, cujas falas, não nas entrevistas, mas aquelas informais, registrados nas notas de campo, juntamente com as observações das aulas, nos levam a inferir que a maioria dos docentes volta a sua atenção para a escolha das estratégias metodológicas, seleção dos assuntos e recursos didáticos, acreditando que, graças a esse procedimento, os estudantes aprenderão melhor a desenvolver seus conhecimentos e suas competências. Sendo assim, continua a haver um descompasso em relação ao paradigma do ensino centrado na aprendizagem autônoma do estudante, na aprendizagem ao longo da vida propugnado na Europa, quando da adequação dos cursos ao Processo de Bolonha.

Enquanto para Baeriswyl (2008) a crença epistemológica sobre a construção do conhecimento leva o docente a criar imagens sobre a aprendizagem do estudante, Becker (1993, p.320), em outra perspectiva, estudando a epistemologia do professor, afirma que esse trabalha com o conhecimento, mas que não fundamenta criticamente a “matéria-prima” do seu trabalho. “É ‘sujeito’ de uma epistemologia inconsciente e, com alta probabilidade, de uma epistemologia que não gostaria e não admitiria ser a sua”.

De acordo com Becker (1993, pp. 320-321), isso explica a condição de (in)coerência entre o que o professor pensa e o que faz, entre a teoria e a prática:

Uma prática não se transforma sem a teoria (crítica) e uma teoria que não impregna a prática corre o perigo de transformar estéril. O seu exercício didático-pedagógico carece, num primeiro momento, de fundamentação teórico-epistemológica consistente; num segundo

momento, de uma reconstrução de sua prática à luz desta fundamentação.

A análise plural das práticas docentes, comparando, nas narrativas dos professores, o que eles *dizem* com o que *fazem*, leva-nos a inferir que o distanciamento e, às vezes, a contradição entre a teoria e a prática podem ter sua causa na escassa formação docente, que faz fortalecer a natureza intuitiva da prática na sala de aula, que, além de não ser objeto de reflexão, não está fundamentada numa teoria adequada que auxilie os docentes a buscarem a coerência entre o discurso e a prática.

De modo geral, os docentes demonstraram dificuldades para falar sobre o que eles pensam a respeito da aprendizagem do estudante universitário, identificar ou até mesmo dar algum exemplo que evidencie se o estudante está aprendendo ou não. Os depoimentos, quando não eram vagos, sem muito sentido, eram desviados para falar das metodologias usadas na sala de aula. A esse respeito, Oser & Baeriswyl (2001) expressam que é mais fácil para o professor falar de como ensina do que de como os estudantes aprendem. No caso desses docentes pesquisados, uma das hipóteses pode ser a falta de uma formação pedagógica que lhes dê condições de entender esse processo que, sabe-se, é bastante complexo. Apenas podemos inferir sua concepção de aprendizagem a partir das estratégias adotadas por cada um deles.

Somente um professor do curso de Direito e outro de Enfermagem expressaram que a aprendizagem nem sempre é constatada através de comportamentos em sala de aula ou na avaliação. Ambos consideram que, às vezes, ela vem à superfície em outros momentos, até mesmo após o término da disciplina, como é o caso dos professores Betânia (D), Augusto (E) e Hugo (I). Esses três professores consideram que sempre o estudante aprende alguma coisa que o transporta para outros horizontes que não aqueles preconizados, tão comuns através da transmissão de informações.

Tomando como parâmetros os estudos de Knowles (2009), Garrison e Archer (2000), Freire (1981) Mezirow (1991) e, especificamente, o de Baeriswyl (2008) sobre as novas coreografias do ensino superior, estudos esses cuja ênfase está voltada para a aprendizagem do adulto, para a formação do espírito crítico, para a capacidade do estudante de pensar com autonomia e autodirigir-se, desenvolver suas competências

bem como o trabalho em parceria, e observando as práticas desenvolvidas por esses docentes, perguntamos: Em que medida elas possibilitam ou desenvolvem essas competências? Que condições de formação foram dadas aos docentes para avançarem em suas práticas? De que competências eles precisam para formar esses futuros profissionais no sentido acima referido?

Não podemos ignorar, na cultura acadêmica dominante, um conjunto de circunstâncias que dificultam a condução de um ensino voltado para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma do estudante, a começar pela própria formação do professor. Essa aprendizagem e essa formação acadêmica implicam, ao mesmo tempo, que o docente se coloque como facilitador/mediador, criando meios para que o estudante desenvolva suas competências e habilidades, esse último tendo que assumir suas responsabilidades de construtor de sua própria aprendizagem. Ocorre que, nem sempre, esse processo é bem visto pelo estudante, que está acostumado com um ensino centrado na figura do docente e no saber disciplinar. Nesse caso, o trabalho em parceria defendido por Oser & Baeriswyl (2001 e 2008) necessita ser problematizado na docência universitária, cenário em que as aulas encenadas representam episódios que configuram as práticas docentes e nos convocam a interrogar o lugar da docência na cultura acadêmico-pedagógica predominante nas instituições de ensino superior.

O grau de exigência volta-se para o ensino que, para ser verdadeiramente superior, deve ser capaz de promover uma aprendizagem também ela superior (Barnet 2000, p. 420). Nesse caso, necessita-se repensar a formação e o desenvolvimento de seus professores. Significa que a competência situa-se, justamente, em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem entre o professor e seus estudantes (Vieira, Silva & Almeida, 2009). Significa dar lugar ao questionamento e à problematização da realidade, ao desenvolvimento de uma consciência crítica e à tomada de posições e ações críticas na perspectiva freiriana, quer por parte dos professores quer por parte dos universitários, a partir da compreensão plural do mundo.

Pelo exposto, podemos dizer que as coreografias de ensino encenadas pelos docentes não são uniformes, que diferem de professor para professor, de curso para

curso nos modos de ação e interação, na rítmica temporal, na performatividade dos gestos. Encontramos, por meio da análise das *estruturas visíveis*, uma diversidade de estratégias pedagógicas que, embora apresente várias limitações, sugere uma aproximação àquelas pensadas por Oser & Baeriswil (2001): a) *aprendizagem por meio de experiências pessoais* (Pedagogia, Informática, Enfermagem); b) *resolução de problemas* (Informática, Enfermagem); c) *construção de conceitos* (Direito, Pedagogia, Enfermagem e Informática); d) *aprendizagem de estratégias* (Pedagogia, Enfermagem, Informática); *aprendizagem social* (Pedagogia) e, por último, *aprendizagem por hipertexto* (Informática).

Entretanto, embora os docentes apresentem uma variedade de coreografias de ensino, podemos dizer que a sua ação continua é marcada pela pedagogia acadêmica mais conservadora, conhecida como “tradicional”, focalizada no professor, na apresentação de conceitos e de conteúdos, no saber já consagrado e contido nos manuais, ao invés de basear-se em práticas voltadas para o pensar, para o “saber fazer” a ser construído em “função de perguntas pertinentes e da procura de respostas válidas por parte de verdadeiras comunidades de aprendizagem constituídas por docentes e estudantes que, em bom rigor, todas as instituições de ensino superior deveriam ser.” (Esteves, 2008, p. 103).

A relação desses professores com os estudantes universitários se concretiza ainda mediante interações, compostas de sequências didáticas, rituais, ritmos e temporalidades, corpo, gestos, elementos que dão tessitura à aula universitária. Estamos diante de elementos objetivos e subjetivos que evidenciam que a interação pedagógica não é apenas a comunicação verbal. Ela se expressa também por percepções recíprocas, expectativas e, principalmente, *performatividades do gesto* produzidos pela linguagem corporal.

Com efeito, é uma direção que nos obriga a olhar a prática pedagógica e a aula universitária, não mais como unidimensionais, uma ação habitual, mecânica, e rotineira, mas como multidimensional, com ações vivas que se conjugam de múltiplas formas. Uma dança didática entre aprender ensinando e ensinar aprendendo sempre ressignificada, ampliando assim o campo de significados que atravessam a sala de aula,

renovando e diversificando a rotina do curso e da universidade, dando a aula outros ritmos, outras dinâmicas.

A aula, assim apreendida, revela-se no que realmente é: um acontecimento. Em sua configuração sociológica e pedagógica, objetiva e subjetiva, deve ser entendida não como tempo/espço demarcado unicamente pelo instituído, mas também pelas práticas instituintes de um ambiente relacional, composto pelas estruturas visíveis instituídas (conteúdos, sistemas de avaliação, metodologias) e pelas estruturas não visíveis, que se revelam por meio da rítmica temporal, na performatividade dos gestos, e abrigam as relações, a afetividade, as tensões, o inédito, o indeterminado da ação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o olhar voltado para as coreografias de ensino, para a teia de relações que envolvem a aula universitária, procuramos compreender como os docentes universitários produzem e interpretam suas práticas e como esses aspectos se expressaram nas ações cotidianas da sala de aula. Isso nos levou a encontrar algumas constantes que nos parecem pertinentes para a compreensão da docência universitária.

Nesse sentido, cabe, nestas considerações, retomar as questões que orientaram esta investigação, cujo objetivo foi compreender, caracterizar e analisar as coreografias de ensino na aula universitária. A configuração do problema de pesquisa foi colocada em forma de um conjunto de indagações: Como os docentes universitários produzem e interpretam suas coreografias de ensino na aula universitária? Em que contextos e circunstâncias elas se realizam? Em decorrência dessas questões, outras foram propostas: Como se caracterizam as coreografias no ensino universitário e quais aquelas que compõem a estrutura visível? Que conhecimentos pedagógicos os docentes mobilizam para construir suas coreografias de ensino e como as estruturam e organizam para que os estudantes universitários aprendam? Quais os sentidos e os significados que os docentes universitários evocam para justificar suas ações em sala de aula? Que disposições e competências os docentes universitários consideram que devem possuir para a ação pedagógica que desenvolvem?

Esse conjunto de questões implicou na construção de um *design* metodológico tido como adequado para apreensão da realidade estudada. A opção metodológica foi a de uma pesquisa qualitativa com o perfil de um estudo de casos múltiplos, contemplando oito docentes universitários de áreas e cursos distintos do ensino superior privado no Brasil. Embora os estudos de caso tenham seus limites de generalização dos resultados, é possível, a partir do mesmo, estabelecer relações com a docência universitária em geral.

Adotamos uma perspectiva analítica, buscando compreender a prática acadêmico-pedagógica e considerando suas particularidades e a inserção no contexto social que a envolve. Dessa forma, esta investigação visou um itinerário reflexivo sobre a aula e a docência universitária como um fenômeno complexo. Espera-se, assim, ter feito uma contribuição para aprofundamento e compreensão da docência no ensino superior, não apenas nos aspectos pedagógicos, mas, também, nos aspectos políticos, sociais e culturais.

Embora não tenha sido pretensão deste estudo apresentar soluções para questões relacionadas à docência universitária, estudos sobre essa temática fomentam a reflexão sobre dimensões transversais da pedagogia e da docência universitária e sobre problemas que afetam muitos dos professores. De certo, buscamos valorizar o trabalho que cada docente desenvolve em sua área específica, reconhecendo sua singularidade e o que tem em comum com outros docentes e discentes. Nesse sentido, olhar a aula à luz das coreografias de ensino possibilitou-nos ir além da proposta de analisar a conexão entre o processo de ensino e os passos de aprendizagem, para apreender a aula em sua dinâmica, buscando captar as ações e interações entre os atores sociais docentes e estudantes, sua rítmica temporal, gestos, falas e escuta.

Em nosso estudo, tomamos como eixo de análise as estruturas visíveis, *o que os docentes fazem* (estratégias metodológicas, uso de recursos didáticos, temporalidades, gestos) e as estruturas não visíveis, *o que os docentes pensam* (concepções, significados), pares de elementos indissociáveis, porém distintos, que dão tessitura à docência universitária. Ao articular o que o docente *diz* e o que *faz*, procuramos tornar mais transparente a relação teoria e prática, discurso e ação. Procuramos, a partir de nossos questionamentos, entender o discurso oficial e restritivo, que insiste em atribuir os problemas relacionados ao (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem do adulto e a qualidade do ensino superior a questões didático-pedagógicas, quando não à inoperância do professor, em lugar de questionar a organização burocrático-acadêmica em cada instituição, entre outros aspectos relevantes.

Sabe-se que, na docência universitária tanto quanto nas circunstâncias que a produzem, são inúmeros os aspectos que estão em jogo, tais como a formação do

professor universitário, a avaliação institucional, as condições de trabalho, as exigências quanto às metodologias e ao uso de recursos didáticos e tecnológicos, o aviltamento salarial dos docentes das universidades privadas, as questões didático-pedagógicas, as condições de espaços e tempos acadêmicos, as proposições dos currículos atuais, dentre outros. Todavia, apesar de todos esses agravantes, cabe ressaltar que a formação do professor, as condições objetivas de trabalho, as relações interativas em sala de aula, a relação ensino-pesquisa são alguns dos elementos que podem interferir na qualidade do ensino e pelos quais se faz necessário agir efetivamente junto às instituições de ensino superior, para repensar e reverter o atual quadro.

De outra parte, seria ingênuo acreditar que este estudo se encerra com ideias e certezas acabadas sobre aquilo que se pretendeu analisar. Constata-se a necessidade de dar seguimento a investigações dessa natureza. Ainda que relativos a uma realidade circunscrita, são aqui apontados alguns resultados e também alguns limites da presente pesquisa no que se refere às proposições e à realização das coreografias de ensino na universidade, limites que, certamente, indicam aberturas para novos estudos.

A primeira ideia a ser realçada diz respeito à(s) pedagogia(s) universitária(s): *Se são muitas as concepções, definições e formas de abordagens, não podemos falar de Pedagogia no singular e sim de Pedagogias Universitárias*. Primeiro, pela expansão do trabalho pedagógico, desde a infância até a pedagogia da terceira idade. Segundo, porque a pedagogia extrapola o campo escolar e acadêmico para a comunidade, seguindo para outras vias, como a pedagogia de rua, a pedagogia hospitalar, a pedagogia do teatro, entre tantas outras consideradas em diferentes contextos e espaços não escolares. A variedade de definições e temáticas sugere uma “inflação” de pedagogias que exige pensar numa perspectiva plural, que leve também em consideração os sujeitos, os textos e contextos que as configuram como pedagogias universitárias.

A segunda ideia é: *Se a pedagogia universitária não é única, por certo que não podemos pensar em um único modelo de ensino e de aula universitária*, diante da pluralidade e multirreferencialidade que a constituem. A aula afigura-se, então, como um lugar plural feito não somente de conhecimentos passados e pretéritos, mas também de contradições, de conflitos, de relações de poder, de medos, de alegrias e tristezas, com uma grande diversidade de sujeitos, situações e sentimentos que ali afloram, quer

desejemos quer não. Esses sentimentos exigem do docente maior atenção para que ele possa perceber toda e qualquer manifestação do estudante, seja ela verbalizada ou simplesmente expressa por meio de gestos e de outras formas de comunicação não verbal. Isso exige uma reelaboração dos códigos e da cultura acadêmica, elementos até agora pouco investigados, por serem vistos como constituintes “naturais” desse universo.

Concebida como ambiente de aprendizagem, a aula caracteriza-se como um espaço de vida coletiva, de relações únicas e originais, semelhantes, analogicamente, a uma “orquestra didática” composta por docentes e estudantes para a intensificação da *performance* de aprendizagem, em que os vínculos de estudantes e docentes com o conhecimento são acentuados e, nesse movimento, eles se transformam e transformam o conhecimento em aprendizagem.

Nessa perspectiva, a aula coreografada é o espaço e o tempo em que se aprendem modos de interação, modos de ser, de conviver, de viver e de aprender, de questionar, de refletir em tempos e ritmos diversos. Aprendem-se modos de negociar, de tomar decisões, de formar (e/ou deformar). É, principalmente, o momento de trabalhar o que os estudantes ainda não sabem, de abrir-lhes a possibilidade de se constituírem como seres humanos, envolvendo-se em processo (in)tenso e complexo.

A investigação das aulas, na perspectiva da coreografia, demonstrou que é preciso ter cautela para não reduzir a sala de aula apenas a um espaço e tempo de ensinar e aprender, em que as coisas fluem de modo sereno, rotineiro e tranquilo, sem conflitos. Falar da sala de aula é falar de um fenômeno de ação, interpretação e assimilação de tempos e espaços vividos na trajetória de estudante e de docente, num processo amplo, feito de continuidades e discontinuidades, do dia a dia de cada aula. Nessa dinâmica é importante considerar também a aprendizagem do humano como elemento fundante da relação pedagógica, porque da aprendizagem do humano derivam todas as aprendizagens (Novaski, 1989).

A terceira ideia a ser realçada: *As coreografias de ensino têm variações* que se traduzem nas ações cotidianas da sala de aula e são contempladas nas sequências didáticas, nos microrrituais que fazem parte da coreografia da aula e são executados isoladamente em cada curso e disciplina, coreografias que, ao longo das unidades de

ensino e das aulas em geral, formam um conjunto de atividades. Metaforicamente, podemos pensar as aulas encenadas no palco da docência universitária por atores sociais, docentes e estudantes. Existem aulas universitárias marcadas por preleções, eivadas por saberes científicos, mas também por saberes unilaterais e pessoais que são expressos como verdades e não podem ser questionados por aqueles que assistem às aulas. Por sua vez, identificamos, também, aulas como espaços e tempos de diálogo entre conhecimentos e os diversos saberes que orientam as práticas e relações interativas e de convivência face a face.

São infindáveis as perspectivas com as quais uma aula pode ser concebida e um conteúdo pode ser abordado. Os professores criam metodologias próprias, novas formas de coreografar suas aulas, transgridem e, ao mesmo tempo, obedecem a normas. Criam e recriam um repertório de ações individuais e coletivas, declaradas e/ou veladas, improvisadas e planejadas que podem conter o novo e, ao mesmo tempo, o velho. Entretanto, com essas perspectivas coexistem aulas tradicionais; esse fato nos fez perceber a presença da concepção conservadora de educação, ou seja, a aula considerada como um espaço institucional em que a aprendizagem se dá através de relações moldadas pela unilateralidade pedagógica. Percebemos, também, nas aulas coreografadas pelos docentes pesquisados, a inexistência de homogeneidade e regularidade na encenação da aula.

A quarta ideia contempla a tessitura da aula e nos faz pensar *a aula como um acontecimento*, um evento que é construído cotidianamente pelos sujeitos socioculturais que ali estão, na qualidade de estudantes e professores, pois ali se constituem redes de sociabilidade humana e de convivência entre sujeitos que poderão estar exercendo maior ou menor influência sobre esse acontecimento. Entendemos a aula como um movimento complexo, em que vivenciamos, a cada dia, processos e realidades em circunstâncias que se apresentam e se criam e recriam. Como docente, assumindo a aula, como estudante, participando da aula. Uma combinação que exprime a coexistência de múltiplas inter-relações e determinações: das cadências de aprendizagem, da rítmica do processo de ensino à dinâmica da aula.

A aula, assim apreendida, revela-se no que realmente é, em sua configuração educacional, sociológica e antropológica, devendo ser entendida no tempo/espaço

demarcado e instituído pelo ambiente relacional, composto pelas estruturas visíveis (conteúdos, sistemas de avaliação, temporalidades, gestos) e não visíveis, onde se abrigam as relações sociais, a afetividade, as tensões, o inédito, o indeterminado da ação humana que ocorrem fora do instituído. Enfim, uma gama de processos e significações que os ordenamentos acadêmico-burocráticos insistem em desconhecer, esquivando-se, desse modo, de discutir e problematizar as aulas no interior da universidade e de cada curso. Em geral, algumas instituições de ensino superior e alguns cursos desconsideram a condição de sujeitos sociais dos professores, concebendo-os e com eles se relacionando, como se fossem seres passivos diante do que está programado e projetado para acontecer de acordo com as exigências das políticas destinadas ao ensino superior.

A quinta ideia que está relacionada à anterior é que *as aulas não acontecem num vazio e sim num cenário em que a pesquisa frequentemente não assume lugar relevante*. Embora a universidade esteja fortemente implicada com o ensino, mesmo assim a docência é considerada como algo secundário e, como tal, desprovida de exigências quanto à formação adequada para exercê-la. No contexto analisado, resta aos docentes buscarem ser “bons professores” à moda antiga, antes de serem professores inovadores e investigadores. Reverter esse quadro exige, de um lado, a conscientização desses profissionais no sentido de levá-los a perceber que a docência requer, antes de tudo, que se suscite a dúvida epistemológica sistemática e a reflexão sobre a ciência a ser ensinada e aprendida.

De outro lado, as estruturas, as condições e a organização burocrático-acadêmica, os rituais e as condições de trabalho nas universidades privadas continuam demandando mudanças. Não há como ignorar que esses ordenamentos também estruturam certo tipo de prática docente. Assim sendo, necessitam ser repensados para que outras aulas, outra universidade e outras pedagogias universitárias se constituam.

Isso implica o compromisso das universidades de oferecerem não somente condições de trabalho para os docentes, como também de viabilizarem meios que propiciem vivências inovadoras e marcantes ao professor/investigador. A proposição de incentivo e implementação da pesquisa, como condição indissociável e indissolúvel,

epistemologicamente se apresenta como uma das saídas para a melhoria da qualidade de ensino.

No ordenamento das aulas coreografadas existe, ainda, uma materialidade no cotidiano da instituição de ensino superior pesquisada, que dificulta a realização do “novo”. Em parte isso se deve à jornada de trabalho dos docentes, à variedade de disciplinas assumidas no mesmo curso e/ou em cursos e instituições distintos, bem como à falta de tempo para o planejamento e ao número excessivo de estudantes e de turmas, que são alguns dos fatores dificultadores de práticas inovadoras.

Esse quadro não se restringe somente à prática docente, ao *locus* da sala de aula, mas abrange a própria universidade, fato que entra em choque com as funções e concepções de universidade, quando se trata da efetivação, na prática, das suas responsabilidades. Geralmente, não encontramos um só “figurino” em torno das funções que se esperam das universidades, porque predomina ora a função de prestadora de serviços, ora de lugar de investigação ora de lugar de ensino. No que tange às universidades privadas, a tendência é priorizar o ensino em detrimento da pesquisa.

A sexta ideia diz respeito à *contradição entre a “coreografia da aula ideal”, proclamada no discurso docente, e a “coreografia da aula real”, encenada na sala de aula.* A descrição e a análise/interpretação das coreografias de ensino, que atravessaram os capítulos desta tese, permitem afirmar que há uma distância entre o “real pedagógico” e o “ideal pedagógico” desejado pelos docentes. Embora reconheçamos a distância entre essas instâncias, teoria e prática, a questão que se impõe diz respeito à contradição que, por vezes, constatamos entre o discurso e a prática dos docentes.

Alguns docentes pesquisados esperam que os estudantes desenvolvam um espírito crítico, sejam criativos, participativos, construtores de sua própria aprendizagem, invistam na aprendizagem e na formação autônoma. Essa idealização é, na ótica docente, uma via para assegurar a *performance* de aprendizagem do estudante e a qualidade do ensino. Entretanto, na prática, esses elementos não são viabilizados, dada a contradição entre o que se discursa e o que se operacionaliza efetivamente na sala de aula. O que foi observado foram muitas aulas tradicionais, no sentido de aulas centradas no professor, no saber consolidado nos manuais, com estratégias que nos pareceram

inadequadas ao perfil da turma e do estudante. Colocar a discussão entre a prática docente ideal e a real implica investigar o “porquê” da contradição.

Em nosso estudo foi possível perceber as razões subjacentes a tais contradições, como, por exemplo, o fato de alguns professores desejarem construir um perfil exigente de aprendizagem autônoma e de competências para a formação profissional do estudante universitário, mas eles esbarram com a insuficiência de sua formação para o exercício da docência, pois não somente lhes falta o saber pedagógico, como também os meios e as condições laborais e de formação que receberam não são apropriados para o atendimento dessas exigências de desenvolver certas competências e habilidades nos estudantes. Quando indagados sobre as suas opções, os docentes recorrem à memória de sua experiência estudantil e de seus ex-professores para fundamentar suas práticas em sala de aula, que, embora importante, denota uma lacuna na *formação para o exercício da docência* universitária. Portanto, eles têm a formação do domínio científico e, fundamentalmente, se apegam aos saberes disciplinares, a certos saberes da experiência e/ou saberes práticos. Nessa perspectiva, a prática é mesclada com os conhecimentos adquiridos na graduação, mas também com outros elementos que, normalmente, são esquecidos: *as crenças* que os docentes têm acerca do conhecimento e de como os estudantes aprendem; sobre a formação para a profissão, sobre a sociedade, as instituições e suas funções como docentes.

A sétima ideia que merece destaque como resultante desta investigação diz respeito ao grau de *domínio epistemológico* que os docentes têm sobre o *saber que ensinam*. Alguns exemplos podem ser dados: em alguns casos os docentes pesquisados ensinam um conjunto de conteúdos, dominam esses conteúdos, mas não avançam no sentido de problematizar a origem e o porquê daquele conhecimento, apoiando-se nos estudos publicados. Isso denota que os próprios docentes pouco sabem sobre como aquele conhecimento foi construído. Geralmente concentram suas aulas na repetição do saber já constituído, sugerindo que não foram estimulados no seu processo de formação a indagar e refletir sobre a produção do conhecimento e, talvez, por isso não tiveram a curiosidade de investigar e passar da repetição para a criação e produção de conhecimento. Nesse caso, suas práticas em sala de aula se alimentam do conhecimento construído por outros estudiosos e publicado em livros.

Em outros casos, sobressai um discurso *construtivista* do professor, que se apresenta como aquele que cria meios para que o estudante construa seu próprio conhecimento. Contudo, essa perspectiva construtivista está por vezes ausente nas ações em sala de aula e no que é vivido e percebido pelos estudantes. Na realidade, em sala de aula predomina a concepção *instrutivista*, visto que os docentes, em função de suas crenças epistemológicas, não conseguem avançar, pedagogicamente, no campo da ação. Outro exemplo é o desejo de transformação da prática, ou seja, centrar o ensino na aprendizagem do estudante sem levar em consideração que não se mudam as práticas do dia a dia se não forem mudadas também certas condições dos projetos político e pedagógico da(s) instituição(ões) universitária(s), o(s) curso(s), os currículos e as políticas de ensino superior que os produzem e reproduzem.

Em suma, as questões discutidas ao longo deste estudo evidenciam que a docência universitária, hoje, não pode ser concebida como um problema já ultrapassado nem como um problema sem solução. Ela está aí presente, exercendo um papel fundamental na formação das novas gerações de profissionais de nível superior. Apesar de ser criticada por reproduzir as relações de dominação presentes na sociedade, a aula pode constituir um espaço e tempo privilegiados para empreender-se um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O estudo que ora concluímos pretende ser um contributo para a docência universitária, um campo de investigação recente, cujos estudos se têm centrado na avaliação e reformas das políticas de ensino superior. Continuar a estudar essa temática significaria assumir novos rumos. A intenção de centrar o estudo na prática e pensamento do docente pode ser um ponto de partida para investigações futuras que avancem contemplando outros aspectos e outros atores sociais, como, por exemplo, os estudantes, no intuito de conhecer os impactos da prática em sala de aula sobre suas aprendizagens.

Diante dos desafios, dos limites, mas, também, das possibilidades que circunscrevem as intenções e expectativas sobre a aula universitária, entendemos ser oportuno apresentar algumas pistas para reflexão: i) a aula universitária é uma das vias para, nela e através dela, se pensarem os conteúdos, os conceitos e os assuntos sob

diferentes perspectivas; ii) a sala de aula se configura como um espaço que pode conter o ensino e a pesquisa e possibilitar reflexões sobre a indissociabilidade de ambos com a extensão; iii) a aula tem como princípio educativo o exercício efetivo da formação profissional e humana e é, permanentemente, um lugar para a dúvida intelectual; iv) a extensão se apresenta como uma via que pode trazer questões e reflexões para a sala de aula.

Para prosseguir esses caminhos, é imprescindível, de um lado, que sejam assegurados aos docentes universitários a formação e o desenvolvimento profissional fundamentais para o exercício da docência e a prática cotidiana em sala de aula; de outro, que o docente realize um movimento de atuar e refletir, integrando esses dois pilares em uma verdadeira práxis difícil e desafiadora, mas possível de ser alcançada.

Defendemos a necessidade de incorporar às ideias aqui formuladas outros elementos que permitam problematizar a docência universitária nas últimas décadas. Defendemos, também, a ideia de partir das descobertas desta investigação para qualificar programas de formação e desenvolvimento profissional que levem em conta as competências pedagógicas necessárias à atuação de um docente universitário. Essa atuação, por sua vez, inscreve-se, num primeiro plano, na configuração das exigências impostas pelas atuais políticas de educação no nível superior, ainda que cada docente, cada curso, cada disciplina tenha suas especificidades e preserve suas particularidades.

Propomos, também, a constituição de um trabalho colaborativo no interior de cada curso, entre as diferentes Unidades de Ensino e as diferentes áreas, tomando-se como ponto de partida a prática de cada docente inerente a cada área, mas articulando-a às demais. Não se trata da criação de uma formação genérica e/ou de cursos padronizados para todos os docentes, mas de uma formação contextualizada, que atenda às dificuldades e aos problemas vivenciados pelos docentes e de promover um ensino voltado para a aprendizagem/formação dos estudantes universitário. Essas propostas somente serão viáveis se forem repensadas e oportunizadas melhores condições materiais e institucionais de trabalho, melhores condições laborais aos docentes.

Apesar das limitações e contradições já apontadas nas coreografias de ensino estudadas, existem ainda contradições internas aos cursos, às disciplinas e a seus

processos acadêmico-pedagógicos, que acabam por levar a possibilidades de transformação na prática docente, como também nos próprios contornos e nas programações dos respectivos cursos e na universidade. Uma delas nos remete a uma reflexão acerca da maneira pela qual o quadro instituído e seus agentes têm enxergado a docência universitária. Problematizar o lugar que a docência ocupa nas IES e centrar o ensino na aprendizagem e formação do estudante universitário se apresentam como metas a serem discutidas no interior de cada IES, de cada curso e entre gestores, docentes e estudantes.

Esta é a contribuição que nosso estudo poderá oferecer, pois, embora não tenhamos esgotado o objeto em análise, a aula universitária, o que sequer pretendíamos, há nele inegáveis descobertas para os que se preocupam e comprometem com os destinos e (des)caminhos da formação docente em nosso país.

Apreender a prática pedagógica como sendo, em parte, uma ação das estruturas visíveis, mas, também, uma ação das estruturas não visíveis ressignificadas pelos docentes enquanto sujeitos socioculturais que são, nos permite uma real e maior compreensão sobre o que se passa na sala de aula nas ações do professor e do que pode determinar sua eficácia e ineficácia. A reflexão sobre o que vem acontecendo nesse espaço e tempo do exercício da docência e/ou como vem se dando a prática em sala de aula encontra, neste estudo, um contributo que poderá ser útil aos gestores e docentes universitários. Gradativamente, professores e gestores poderão passar a questionar as condições institucionais, materiais e objetivas de trabalho necessárias ao exercício da docência e da organização acadêmico-pedagógica, como também a formação docente e seu próprio trabalho, conscientizando-se de seus limites, mas, principalmente, das possibilidades de eles serem repensados, reinventando as melhores formas de aprimorar suas atividades profissionais. Isto é o que esperamos.

Conceber a coreografia de ensino centrada na *performance* de aprendizagem do estudante pode representar para muitos um movimento inaugural na aula universitária, cuja dinâmica deve conduzir os passos limitados pelos descompassos entre o processo de ensino e a aprendizagem para as possibilidades da descoberta de outros passos possíveis de uma dança didática, cujo ensinar esteja no compasso e nas cadências do

aprender. Nesta perspectiva, a coreografia de ensino passa a ser uma via para a compreensão do estilo de ensino do docente enquanto uma construção que congrega as estruturas visíveis, mas, também, a dimensão não visível (ação dos professores buscando ressignificar a sala de aula e a docência).

O que poderia ser concebido como confuso passa a ser visto como uma (re)construção dos sujeitos. Assim, a aula universitária em estudo é, ao mesmo tempo, o que está determinado nos seus aspectos constitutivos, no caso pela universidade (projeto político e pedagógico, normas, estrutura curricular, avaliação institucional, condições laborais docentes, organização do tempo e do espaço acadêmico, entre outros aspectos), mas é, igualmente, o que seus sujeitos docentes fazem com que ela seja por meio de sua ação instituinte. Tudo pode ser isso e aquilo ao mesmo tempo, como na perspectiva dialética que, de modo geral, perdemos de vista ao pensar e analisar a realidade e os fenômenos como se eles fossem ou isso ou aquilo.

BIBLIOGRAFIA

- Aebli, H. (1982). *Prática de ensino. Formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior.* (M.T.O. Huland, Trad.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Aebli, H. (1988). *12 formas básicas de ensinar.* Madrid: Narcea.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico.* Porto: Edições ASA.
- Almeida, L. (2002). Ensino dos Professores e a aprendizagem dos alunos – permeabilidade de posturas e métodos. In: Tavares, J. (Org.). *Jornadas sobre Pedagogia Universitária e sucesso acadêmico: contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro* (pp. 59-62). Aveiro: Universidade.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.* (J. Ferreira & J. Cláudio, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem.* (N. Romano, Trad.) Instituto Piaget: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* Paris: PUF.
- Altet, M. (1988, maio 2-3). L'analyse de pratiques: outil de formation et de recherche pour les enseignants. *Colloque A.R.C.U.F.E.F., Sèvres.*
- Anastasiou, L. G. (2009). Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. In: Cunha, M. I.; Soares, S. R. & Ribeiro, M. R. (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e prática educativa* (pp.151-167). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Anastasiou, L. G. (2006). Docência na educação superior. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Docência na educação superior* (pp. 148-172). Brasília. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).
- Anastasiou, L. C. (1998). *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.* Curitiba: IBPEX.
- Anastasiou, Lea G. C.; Alves, L. P. (2003). *Processo de ensinagem na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula.* Joinville: Univille.
- Anastasiou, L. G. C. (2003). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: Anastasiou, Léa G. C. & Alves, L. P. *Processos de ensinagem na universidade pressupostos para estratégias de trabalho em aula* Joinville: Univille.

- Andaló, C. S. de A. (1995). *Fala Professora! Repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- André, M. E. D. (1994). A pesquisa no cotidiano escolar. In: Fazenda, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional* (3. ed., pp. 35-58). São Paulo: Cortez.
- Araujo, J. C. S. (2008, jan./jun.). Pedagogia universitária: Gênese filosófico-educacional e as realizações brasileiras no decorrer do século XX. In: Docência na educação superior. *Linhas Críticas*, Brasília, 14, 26, 25-42.
- Arends, R. (1994). *Learning to teach*. London: McGraw Hill, 1994.
- Arendt, H. (1987). *A condição humana*. (R. Raposo Trad.). (10. Ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Aristóteles, A. (1964). *Arte retórica. Arte poética*. São Paulo: DIFEL - Difusão Europeia do Livro.
- Arouca, S.L. (2001). Relação ensino-pesquisa: a formação do pesquisador em educação. In: Severino, A. J. & Fazenda, I.C. *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas, SP: Papyrus.
- Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Baeriswyl, F. (2008). New Choreographies of Teaching In: Higher Education. *Actas Del Congreso V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñar y aprender em La universidad Del siglo XXI: propuestas y condiciones*. Universidad Politecnica de Valencia. Instituto de Ciencias de La educación. Espanha.
- Barbosa, N.; Cavalcanti, E. S.; Neves, E. A. L.; Chaves, T. A. et al. (2009). A expressividade do professor universitário como fator cognitivo no ensino-aprendizagem. *Ciência e cognição*, Rio de Janeiro, 14, 1. Consultado em 14 março 2011 de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/.../52/46>.
- Barboza, M. G. A. F. (2000). *Capacitação docente: uma arquitetura arquitetada*. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, Brasil.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (2000a). Thinking the university again. *Educational Philosophy and Theory*, 32, 3, 319-326.
- Barnett, R. (2000 b). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40, 400-422.

- Barnett, R. (2000c). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: SRHE, Open University Press.
- Barnett, R. (2004a). The purposes of Higher Education and the changing face of academia. *London Review of Education*, 2, 1, 61-73.
- Barreyro, G. B. (2008). *Mapa do Ensino superior Privado*. Brasília: Inep/MEC.
- Barros, M. (2011). Aula. In *Educador entre lugares*. Recuperado em 29 maio 2012, de <http://varal-educador.blogspot.com.br/2011/05/aula-manoel-de-barros.html> .
- Bastos, M. A. (1998) *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. 1998. Tese de Doutorado em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Basso, I. S. (1998) Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, 19, 44, 19-32.
- Bauer, C. (2006, jul./dez). Política de Expansão do Ensino Superior: A classe operária vai ao campus. *EccoS*, São Paulo, 8, 2, 449-470.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bédard, D. (2009). Ensino Universitário e profissionalização: perspectivas pedagógicas. In: Cunha, M. I. et al. (Org). *Docência Universitária: profissionalização e prática educativa*. Feira de Santana: UEFS Editora.
- Beillerot, J. (1985) *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés.
- Benedito, V. et al (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Benjamim, W. (1983). *Essais II*. Tradução de Marice de Grandlac. Paris, Denoel-Gonthier.
- Bernstein, B. (1996) *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bernstein, B. (1984, maio). Classes e pedagogia: visível e invisível. *Caderno de Pesquisa*, 49, 26-42. Maio. (M.D. Orth & D. M. L. Zibas, Trad.).
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata/Paideia.
- Biggs, J. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. (P. Manzano, Trad.) Madrid: Narcea.

- Bishop, A., & Goffree, F. (1986), Classroom organization and dynamics. In: B. Chistiansen, A.G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematic education* (pp. 309-365). Dordrecht: D. Reidel.
- Bittar, M. (2000) O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das Universidades Comunitárias. In: *23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. Livro de Programas e Resumos da 23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2000, 90.
- Blankertz, H. (1981) Didáctica. In: Speck, J. Y.; Wehle, G. (Coords.). *Conceptos fundamentales de Pedagogia*. (pp. 130-189) Barcelona: Herder.
- Bodgan R. & Biklen, S. K. P. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boff, L. (1999). Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bolívar, A. (2005). Monográfico: el conocimiento para la enseñanza. Presentación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, ES. 9, 2, 1-3.
- Borba, A. M; Ferri, C.; Hostins, R. C. L. (2006). Formação continuada de professores universitários: alguns encontros necessários. In: Ristoff, D.; Sevegnani, P.. (Orgs.). *Docência na educação superior* (pp. 204-215) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Coleção Educação Superior em Debate. v. 5).
- Bosi, A. P. (2007, set./dez.). Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, 28, 101,1503-1525.
- Bourdieu, P. (2004). Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico. (D. B.Cattani, Trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. (A.Dilon, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Brandão, C. R. (1986) A turma de trás. In: Moraes, Régis. *Sala de aula: que espaço é este?* (pp.105-122). Campinas-SP: Papyrus.
- Brandao, C. R. (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado em dezembro de 2010 de portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf .
- Brzezinski, I. (2002) Pedagogia universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro.

- In: Tavares, J. (Org.). *Jornadas sobre Pedagogia Universitária e sucesso acadêmico: contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro* (p. 17-31) Aveiro: Universidade.
- Brzezinski, I. et al. (2002) Reflexões emergentes sobre Pedagogia Universitária e sucesso acadêmico decorrentes das II Jornadas. In: Tavares, J. (Org.). *Jornadas sobre Pedagogia Universitária e sucesso acadêmico: contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro* (pp. 109-121) Aveiro: Universidade.
- Brzezinski, I. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Broffrenbrenner, U. (1986). Dix ans de recherche sur l'écologie du développement humain. In: Crahay, L. (Ed.), Bruxelles: Labor-Nathan.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political carity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43, 4, 227-242.
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buarque, C. (2003). *A universidade numa encruzilhada*. Brasília: Ministério da Educação e UNESCO. Conferência proferida na Reunião Internacional Paris+5.
- Carr, W. & Kaemmis, S. (1988). *Teoria crítica de La enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Carr, W. & Kaemmis, S. (1996). *Una teoria para la educación. Hacia una investigación crítica*. Madrid/ Morata.
- Carvalho, C. H. A de. (2010). Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre publico e privado. Consultado em março 2011, de [http:// www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-2337--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-2337--Int.pdf)
- Castanho, S. & Castanho, M. E. L. (Orgs.) (2004) *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. (2. ed). Campinas, SP: Papyrus.
- Castling, A. (1996) *Competence-based teaching and training*. London: MacMillan.
- Catani, A. M. Gilioli, R. S. P. (2005, jan/jun.). O ProUni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. *Linhas Críticas*, 11, 20.
- Cavaco, M. (1995). Ofício do professor: tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Profissão Professor* (2. ed., pp. 155-61) Porto: Porto Editora.
- Chamlian, H. C. (2003) Professores Inovadores da USP e a questão da formação do docente universitário. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São

- Paulo, 118, 41-64.
- Chauí, M. (1999). A universidade em ruínas. In: Trindade, H. *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chauí, M. (1999). A universidade operacional. *Avaliação* (Campinas) [online], 4, 3, (suppl.1), 3-8.
- Chauí, M. (2003) *A Universidade pública sob nova perspectiva*. Conferência de Abertura da XXVI ANPED, Caxambu, MG.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Charlot, B. (2006, jan./ abr.) A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 11, 31, 7-18.
- Charlot, B. (1990) Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques. *Revue Recherche et Formation*, Paris, 8.
- Chevallard, Y.(1985) *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Coelho, I. (2008). A gênese da docência universitária: In: Docência na educação superior. *Linhas Críticas*, Brasília, 14, 26, 5-24.
- Comênio, J.A. (1998) *Didactica Magna*. (Joaquim F. Gomes Trad.). (4. ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, M. I. (2003) Políticas públicas e docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, Portugal, 16, 2, 45-68.
- Cunha, M. I (2009). Inovações pedagógicas na Universidade. In: Cunha, S. R. (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e prática educativa*. (pp.169-189). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Cunha, M. I (2004, Set. - Dez.) Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, RS, ano XXVII, 3, 54, 525-536.
- Cunha, M. I (1997). Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: Morosini, M. C. & Leite, D. (Org.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus.
- Cunha, M. I & LEITE, D. (1996) *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Dayrel, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. In: *Múltiplos olhares sobre*

- educação e cultura*. (pp. 136-161). Belo Horizonte: UFMG.
- De Ketele, J.-M. (2003) La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces e sombras. *Revista de Educación*, Madrid, 331, 146-169.
- De la Cruz, T. M. A. (2003) Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, Madrid, 331, 35-65.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative researche* (pp. 1-17). Newbury Park: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (Orgs.) (2006). *O Planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dias Sobrinho, J. (2009). Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: Cunha, S. R. (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e prática educativa*. Feira de Santana: UEFS Editora.
- Díaz, M. M. (2003) Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, España, (33) 13-33.
- Dominicé, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. In: A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.131-153). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ducoing, P. A formação de professores e de profissionais da educação: sobre as noções de formação. In: Estrela, A. (Org.) (2007). *Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa; UIDCE. (Ciências da Educação).
- Durhan, E. R. (1998). *Uma política para o Ensino Superior Brasileiro: diagnóstico e proposta*. São Paulo: NUPES, Documento de Trabalho 01.
- Durkheim, E. (1995). *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dussel, I & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. (C. Antunes Trad.). São Paulo: Moderna.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in reserarch on teaching. In: Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of reserarch on teaching*. (pp.119-161). New York: Macmillan.
- Escorza, T. E. (2003) La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar. *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- Espinar, S. R. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formacion del professorado

- universitário. *Revista de Educacion*, 331, 67-99.
- Esteves, M. M. (2008, set./dez.). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sisífo*. Revista de Ciências da Educação, 7, 101-109.
- Esteves, M. M. (2002) *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1990) *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2007) Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: Estrela, A. (Org.) *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960-2005)* (pp.13-41) Lisboa: EDUCA, UIDCE (Ciências da Educação) UL. 50.
- Ezpeleta, J.; Rockwell, E. (1986) *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 46.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). The cultures of teaching. In: Wittrock, M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 147-164). New York: Macmillan.
- Fernandes, C. & Grillo, M. (1999). *Educação superior. Travessias e atravessamentos*. Canoas: ULBRA.
- Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada: aprender a nossa saída*. (F. Matos Trad.). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. (17. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (22 ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galeffi, D. (2010) *Estética e Formação Docente: uma compreensão implicada*. Consultado em março 2011, de [http:// www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm).
- Garcia, C. M. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Garcia, V. A. (2001). *Didáctica Universitária*. Madrid: La Muralla.
- Garrison, D. R. & Archer, W. (2000). *A Transactional Perspective on Teaching and Learning*. A Framework for Adult and Higher Education. Pergamon EARLI.

- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education. *Adult Education Quarterly*, 2, 102-116.
- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gauthier, J. Z. (1999, dez.). O que é pesquisar: entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*. Ano XX, 69.
- Gauthier, J. Z. (2004 jan./fev./mar./abr). A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 127-142.
- Gauthier, C & Martineau, S. (1999). Imagens de sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional. *Educação & Sociedade*, ano XX, 66, 13-54.
- Gibbs, G. (2004) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje universitario mediante estrategias institucionales. *Educar*, Madrid, 33, 11-30.
- Gimeno Scristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la practica como liberación profesional. In: Ibernón, F. (Coord.) La formación permanente del profesorado en los países de la CEE (pp.53-92). Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona – Horsori.
- Gioiello, R.; Bertolucci, J. (2002). Quando o ensino é uma mercadoria: proliferam escolas em que o lucro é mais importante que a educação. Caros amigos, Especial Universidade no Espelho, São Paulo, 5, 56. Consultado em 29 novembro 2010, de: <http://carosamigos.terra.com.br/outrasedições/edições-especiais/mercado.asp>.
- Goffman, E. (2003). *A Representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonçalves, F. (2002). O professor e o sucesso acadêmico no ensino superior. In: Tavares, J (Org.). *Jornadas sobre Pedagogia Universitária e sucesso acadêmico: contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro* (pp. 63-71). Aveiro: Universidade.
- González, A. G. (Ed.) (2007). *El perfil del professor universitario. Situación actual e retos del futuro*. Madrid, Espana: Ediciones Encuentro.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia Editora, Lda.
- Guimarães, M. de F. (2004). *A fidelidade à origem. O desenvolvimento de uma professora de Matemática*. Lisboa: Edições Colibri: Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation, ses images et son propos*. Paris: Editions ESF.

- Hargreaves, A. (1996a). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw.
- Hargreaves, A. (1996b). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2000) *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília. Recuperado em 11 de Janeiro de 2009, de http://www.iprede.org.br/upload/arquivo_download/2007/ProfessorEnsino%20Superior.pdf
- INEP (2008). Censo da Educação Superior Brasileira. Relatórios Técnicos. Brasília, DF: MEC/INEP. Recuperado em 11 janeiro 2009, de <http://www.inep.gov.br> .
- Isaia, S. M. de A. (2006) Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Ristoff, D.; Sevegnani, P. (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Coleção Educação Superior em Debate 5).
- Isaía, S. Ma. De A. & Bolzan, D. P. V. (2004). Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria/RS – Centro de Educação, UFSM, 29, 2, 121-133.
- Isaía. S. M. de A. & Bolzan. Dóris P. V. (2008, jan./jun.). Compreendendo os movimentos constitutivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, 14, 26, 45-59.
- Keesen, F. et al. (2003) La preparación de profesores universitarios en los países bajos: cuestiones y tendencias. *Revista de Educación, Madrid*, 331, 199-211.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. Nova Iorque: Association Press.
- Knowles, M.; Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2009). *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa*. (Sabine Alexandra Holler Trad.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Langevin, L. et Bruneau. M. (2000). Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario. Paris: ESF éditeur.
- Larrosa, J. (2004). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. (A. Veiga-Neto Trad) (4. ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico em Pedagogia*. Barcelona: PUF.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competências dos profissionais*. (P. C. R. Reuillard, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Leite, D. (Org.).(1999). *Pedagogia universitária. Conhecimento, ética, poder e política*

- no ensino superior*. Porto Alegre: EDUFRG.
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Conferência no XVIII Colóquio da AFIRSE, Lisboa, 2009. *Sísifo*, 9, 119-127. Recuperado em 15 de dezembro de 2011 de www.fpce.ul.pt
- Leopoldo e Silva, F. (2006). Universidade: a ideia e a história. *Estudos Avançados*. 20, 56, 191-202.
- Lesne, M. (1984) *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Gulbenkian.
- Libâneo, J. C. (2004, set. /out. /nov. /dez.) A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov, *Revista Brasileira de Educação*, 27, 5-7.
- Libâneo, José C. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. Recuperado em dez 2010, de http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino/.pdf
- Leão, R. M. de. Gesto. (2010, mar.) *Mimus* – Revista on line de mímica e teatro físico. Salvador (BA) 2, 3, 31-42 Seção no Glossário. Recuperado em janeiro 2011, de <http://www.mimus.com.br>.
- Lima, M. de L. R. de (2000). A aula universitária: uma vivencia de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: Veiga, I.P.A.; Castanho, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia Universitário: A aula em foco*. Campinas, SP: Papyrus.
- Lima, V. M. do R.; Grillo, M. C.; Freitas, A.L.S. & Gessinger, R.M. (2008). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Lima, M. D, & Kunz, E. Composição coreográfica na dança: Movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico. Consultado em março 2010, de <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/118.pdf>.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para La enseñanza superior*. (1. Ed. 4. reimp). Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2000) *El assessor pedagógico en la universidad*. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en La universidad: la innovación em docência*. Debates y utopias. Buenos Aires.
- Ludke, M; André, M. E. D. A. (1996) *A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. B. (1999). *Arqueografia da docência universitária*. Tese (Doutorado).

Universidade federal do Rio Grande do Sul.

- March, A. F. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: analisis de la diferentes estratégias. *Revista de Educación*, Madrid, 331, 171-195.
- Marchesi, Á. (2008). Cambios sociales, emociones y lós valores de los docentes. In: Fanfani, Emilio T. *Nuevos temas em la agenda de política*. (pp. 193-211). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Marques, L. M. B. (2010). A metáfora em três níveis: a estruturação de Ricoeur. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, vol. XII, 1-11.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In: Albarello et. al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. (pp.117-155). Lisboa: Gradiva.
- Martinand, J-L. Didática e didáticas. (2007) Esboço problemático. In: Estrela, Albano (Org.). *Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa; UIDCE (Ciências da Educação).
- Martins, C.B. (2000). O Ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo Em Perspectiva*, 14 (1) 41-60. Consultado em maio 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/pss/v14n1/9801pdf>.
- Masetto, M. (2000). Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. (org.) *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus.
- McLarem, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Meirieu, P. (1989). *Enseigner, scénario pour um nouveau métier*. Paris: ESP.
- Meirieu, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer. A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed.
- Mesirow, J. (1997). Transformative learning: teory to pratic. *New Directions for adult and Continuing education*, 74, 54-12.
- Mesirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1990) Prefácio. In: Postic, M. *Observação e formação de professores*. (2. ed., pp. 6-7) (Jorge E.C. Cunha e José Rafael C. Paracana. Trad.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Mialaret, G. (1983) *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF (Coll. "Que sais-je?").

- Mialaret, G. (1991) *Traité de Pédagogie générale*. Paris: PUF.
- Monteiro, A. M. da C. (2001) Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, 22, 74.
- Morosini, M. C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação* (pp.15-33) Brasília: Plano.
- Morosini, Marília. C. (2008) Grupos de pesquisa no Brasil: a perspectiva do campo científico. In: Broilo, C. L. & Cunha, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária e produção de conhecimento*. (83-104). Porto Alegre: Edipucrs, 3.
- Morosini, M. C. & Audy, J. L. N. (2009). Educação Superior e Inovação: o caso da PUCRS/Brasil. In: Norberto, F. L. (Org.). *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva Internacional* (pp. 446-464). Buenos Aires: AR-ED UNTREF.
- Morosini, M C. & Morosini, L. (2006). Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: Ristoff, D.; Sevegnani, Pa. (Orgs.). (2006). *Docência na educação superior*. (pp. 47-62) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Coleção Educação Superior em Debate) 5.
- Narodowski, M. (1995). *Infância y poder. La conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Novaski, A. J. C. (1989). Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In. Morais, R. de. (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* (4.ed.) Campinas, S.P: Papyrus.
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) *Os professores e a profissão*. (pp. 13-33) Lisboa: Don Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Tempos da escola no espaço Portugal – Brasil – Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.). *A difusão mundial da escola*. (pp.121-142). Lisboa: Educa.
- Nunes, C. M. F.; Teixeira, I. A. C & Barboza, M. G. A. F. (2011) Só cada um sabe a dor e a delícia de contar o que é: viveres de professores de matemática. In: Teixeira, I. A de C. T; De Paula, M. J.; Gomes, M. L. M.; Auarek, W. A. (Orgs.). *Viver e contar: experiências e práticas de professores de Matemática*. (pp. 405-430). São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Oliveira, D. A.; Feldfeber. M. & Martínez. D. (2010). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Universidad y Docencia. Universidad de Ciencias y Humanidades*. Buenos Aires: Fondo Editorial Colección Políticas educativas y trabajo docente 4.

- Oliveira, T. C de. (1999). *A ritualidade do Fracasso Escolar*. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador: Bahia.
- Oser, F. K & Baeriswyl, F. J. (2001) Choreografias of teaching: bridging instruction to teaching. In: Richardson, V. (Edit). *Handbook of research on teaching*. (4. ed., pp.1031-1035). Washington: American Educational Research Association, 47.
- Pachane, G. G.(2006). Teoria e pratica na formação de professores uniersitários: elementos para uma discussão: In: Ristoff, D. & Sevegnani, P. (Orgs). *Docência no ensino superior*. (pp. 98-145). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (Coleção Educação Superior em Debate 5).
- Pais, J. M. (2002). *Sociologia da vida quotidiana. Teorias, métodos e estudos de caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pereira, M. de A. (2010, set./dez.). A dimensão performativa do gesto na prática docente. *Revista Brasileira de Educação*,15 (45) 555-597.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a profissão* (pp. 95-114) Lisboa: Don Quixote.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, Selma G.; Ghedin, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (3. ed.) (pp. 17-52) São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, Léa C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação 1).
- Pimenta, S. G. (2000). Docência na Universidade: primeiras aproximações ao tema. *Educativa*. (UCG) Goiânia, 3, 175-186.
- Pires Á. (1997a). De quelques enjeux épistémologiques d'unes méthodologie générique pour lês Sciences Sociales. In: Poupart et al. *La Recherche qualitative, enjeux épistemologiques e methodologiques* (pp. 113-169). Gaetan Morin, Canada
- Pires, Á. (1997b). Échantillonnage et Recherche Qualitative: Essai Theorique et Méthodologique. In: Poupart et al. *La Recherche Qualitative, Enjeux Épistémologiques et Méthodologiques* (pp. 113-169.) Gaetan Morin, Canadá.
- Poirier, J.; Clapier Valladon, S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática* (2. ed.). Oeiras: Celta Editora.

- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In: Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (Ed.). *Life history and narrative* (pp. 5-23). London: The Falmer Press.
- Postic, M. (1990) *Observação e formação de professores*. (Jorge E.C. e Cunha e José Rafael C. Paracana. Trads.) (2. ed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Postic, M. (2008) *A relação pedagógica*. (M. Fonseca Trad.). Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (1998) *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF.
- Puentes, R. V. & Aquino, O. F. (2008, jan./jun.). A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas*, Brasília, 14, 26, 111- 129.
- Rays O. A. (1999). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina.
- Reis, E. J.F.B. et al. (2006, jan./abr.) Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, 27, 94, 251-275.
- Ricoeur, P. (1976). Metáfora e símbolo. In: RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. (Artur Morão Trad., pp. 57-81). Lisboa: Edições 70.
- Richardson, V. (1997). Tempo e espaço. In: ARENDS, R. I. *Aprender e ensinar*. McGraw-Hill de Portugal, capítulo III, p. 79-107,. Recuperado em janeiro 2010, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/revista/revista8/ponto_vista04_03.htm>.
- Ristoff, D. & Sevegnani, P. (Orgs.) (2006). *Docência na educação superior*. (pp. 47-62). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Coleção Educação Superior em Debate 5.
- Ronca, P. A. C. & Terzi, C. do A. (1995) *A aula operária e a construção do conhecimento*. São Paulo: Editora do Instituto ESPLAN.
- Roldão, M. C. (2007, jan./abr.). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 12, 34, 94-104.
- Sandín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. (Miguel Cabrera Trad.) Porto Alegre. Artmed.
- Santos, A. L. (2011). *Desmetaforização e o esmagamento da experiência contemporânea*. Travessias. Consultado em janeiro 2010 de www.unioeste.br/travessias.

- Santos, B. S. (1997). Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. In: Galano, Ana Maria et al (Org.), *Língua Mar*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. (3. ed). São Paulo: Cortez.
- Santos, Gideon Borges dos. (2010). *O trabalho como metáfora da educação*. Tese de Doutorado em Arquitetura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Santos, L. L. C. P. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, 25, 89, 1145-1157.
- Saraiva Kunz, M. A. et al. (2005). Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: Silva, A. M. & Damiani, I. (Org.). *Práticas Corporais- Experiências em educação física para outra formação humana*. Nauembru Ciencia & Arte 3.
- Sguissardi, V. (2010). Produtivismo Acadêmico. In: Oliveira, D.A.; Duarte, M.C.; Vieira, L. M, F. (Org.). *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação. [cdrom].
- Sguissardi, V.; Silva Júnior, J.R. (2009). *Trabalho intensificado nas federais. Pós-Graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã.
- Shavelson, R. J. (1992). New roles for teachers and students. In. F.K. Oser; A. Dick & J. Patry (eds.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. (Org.) *Os professores e a profissão* (pp. 95-114). Lisboa: Don Quixote.
- Schwartzman, S (2005). Os desafios da educação no Brasil. In: Brock, C. & Schwartzman, S. (Orgs.). *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 9-51). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Silva, D. M. B. da (2000). As Tramas In-Di-Visíveis da Professoratriz. In: Oliveira, Valeska F. (Org.). *Imagens de Professor: significações do Trabalho Docente*. Ijuí: UNIJAUÌ.
- Silva, Edileusa. F. da. (2009). Docência universitária: A aula em questão. Tese de doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Brasília, Brasil.
- Silva, M. (2005) O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 29, 152-163.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stefanelli, M.C. (1993). *Comunicação com o paciente: teoria de ensino*. São Paulo: Robe.
- Stier, M.A. (2005). Expressividade – Falar com naturalidade e técnica no jornalismo de televisão. In: Kyrillos, L.R. (Org.). *Expressividade: da teoria à prática* (57-74). Rio de Janeiro: Revinter.
- Tardif, M. (2000, jan./abr.). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M.; Lessarad, C. & Lahye, L. (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática ao saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-233.
- Tardif, M. & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, 21, 73, 209-241.
- Tardif, M.; Lessarad, C. (2006). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (J. B. Kreuch, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, J. (2000). Primeiras Jornadas sobre Pedagogia universitária e sucesso acadêmico. *Revista Interuniversitária de Formação del professorado*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (2002) Jornadas sobre Pedagogia Universitária e sucesso acadêmico. In: Tavares J. (Org.). *Jornadas sobre Pedagogia Universitária e Sucesso Acadêmico: contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade.
- Teixeira, I. A. de C. (1998). *Tempos enredados: teias da condição docente*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, Brasil.
- Teixeira, I. A. de C. (2007) Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, 28, 99, 426-443. Recuperado em agosto 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna*. (Tradução Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação) Instituto de Psicologia da PURCS. Petrópolis, Rj: Vozes.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. (pp. 507-535) In: Silva, A. & M. P., J. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.

- Vasconcelos, C. S. (1994). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad 2).
- Veiga, I. P. A. (1994). *A prática pedagógica do professor de didática*. (3. ed.) Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. In: Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira. (Orgs.). *Docência na educação superior*. (pp.86-195) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Coleção Educação Superior em Debate 5).
- Veiga, I. P. A. (2008). Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: Veiga, I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (pp. 267-296) Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P. A.; Resende, L. M. G.; Fonseca, Ma. (2000). A Aula universitária e inovação. In: Veiga, I.P.A.; Castanho, M.E.L.M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus.
- Villar, Â. L. M. (Coord.). (2004). *Programa para la mejora de la docência Universitária*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. (Ernani da F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). La didáctica universitária como marco de referencia para la formación del profesorado y la mejora de la calidad de la enseñanza universitária. In: Moya, C. & Vergara, F. (Eds.) *Actas deli II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitária*. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos.
- Zabalza, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004a). *A didáctica universitária: un espazo disciplinar para o estudo e melhora da nossa docência*. Discurso inaugural lido na solenidade de abertura do curso académico. Universidade de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. A. (2004b). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1993). Los procesos de innovación em la enseñanza universitária. *Revista Portuguesa de Educação Universitária*. Universidade do Minho, 6, 1, 25-52.
- Zeichner, K. M. (1998, set./dez.) Tendências da pesquisa sobre a formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 9, 76-87.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva dos professores. Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zuben, N. A. Von. (1989) Sala de aula: da angústia do labirinto a fundação da liberdade. In: Morais, Régis de (Org.). *Sala de aula que espaço é esse?* (4. ed., pp.27-38). Campinas, SP: Papirus.

YIN, R. K. (2005) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

