



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE À TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS.

ELIAN SANDRA ALVES DE ARAÚJO
KÁTIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE
DENIZE SIQUEIRA DA SILVA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RESUMO

Este artigo analisará as sinalizações de mudança na relação professor-aluno e de ruptura de determinadas formas de organização do trabalho docente em sala de aula no ensino superior em razão da transição de paradigmas (paradigma dominante para emergente). Pautaremos a discussão tomando por base as reflexões de Maria Isabel da Cunha (2005), em seu livro **O professor universitário na transição de paradigmas**; e, outros autores. A pesquisa de campo foi realizada com três professores do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) que atuam nos cursos de Licenciatura em História, Biologia e Letras, respectivamente. Foi organizada em três etapas, a saber: observação de aulas, entrevistas e análise e sistematização dos resultados. Os dados levantados em nossa pesquisa apontam propostas de ensino que vislumbram uma possível ruptura com formas tradicionais do ensinar e aprender, entretanto, optamos por afirmar que denotam uma possível transição paradigmática.

Palavras-chave: Ensino Superior. Relação professor-aluno. Organização do trabalho docente. Transição de paradigmas.

ABSTRACT: This article will examine the signs of change in the teacher-student

relationship and break certain forms of organization of teaching in the classroom in higher education due to the transition of paradigm (dominant paradigm for emerging). Pautaremos discussion building on the reflections of Maria Isabel da Cunha (2005), in his book *The university professor in transition paradigms*; and other authors. The field research was conducted with three professors from the Department of Education of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE) that operate in the Bachelor courses in History, Biology and Literature, respectively. It was organized in three stages, namely: classroom observation, interviews and analysis and systematization of the results. The data collected in our research point teaching proposals that envision a possible break with traditional forms of teaching and learning, however, chose to assert that denote a possible paradigmatic transition. **Keywords:** Higher Education. teacher-student relationship. of teaching organization. Transition paradigms.

1 INTRODUÇÃO *O futuro é inexorável, outra tarefa se nos oferece. (FREIRE, 1996, p. 87)* Há muito tempo que ouvimos discussões sobre o ensino tradicional, este pautado em um conhecimento acabado e que está voltado à formação de indivíduos que chegam às instituições de ensino 'sem nada conhecerem' e que precisam ser preenchidos com o conhecimento científico. Na contramão dessa perspectiva, discute-se a necessidade de mudança deste modo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Com as contribuições, sobretudo, das ciências psicológicas, passa-se a ser defendida a ideia de que o aluno deve ser considerado como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, de modo que o professor esteja mediando tal construção. Esse panorama aqui traçado é, por muitos, considerado como um perfil a ser superado quando falamos da educação básica, porém, no ensino superior "a relação entre formas de organização da ciência e processos de ensino-aprendizagem só mais recentemente estão sendo abordadas, em especial para fazer a crítica do paradigma que se tornou dominante no cotidiano do ensino superior" (CUNHA, 2005, p.20). Com base na reflexão de Maria Isabel da Cunha em seu livro *O professor universitário na transição de paradigmas* (2005), a discussão que traçamos aqui, no entanto, ressalta a necessidade de 'ruptura do paradigma dominante', ou seja, do ensino tradicional baseado na racionalidade técnica dentro das universidades, pois segundo a autora esta instituição tem sido o *locus* de reprodução dos modos de fazer ciência (CUNHA, 2005). A sinalização de um 'paradigma emergente' de ensinar e aprender na sociedade e, por conseguinte, na universidade é apontado no texto dessa autora como algo necessário de ser alcançado para que se tenha a indissociabilidade das três dimensões da vida acadêmica: ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, este trabalho vem apresentar, a partir das discussões realizadas ao longo do curso de Didática do Ensino Superior do

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco -UFPE, reflexões sobre a formação de professores e a prática pedagógica docente no ensino superior mediante a abordagem de Cunha (2005). Desta forma, buscamos a resposta para o seguinte questionamento: *Na perspectiva da transição de paradigmas, como se desenvolve a relação professor-aluno na organização do trabalho docente em sala de aula no ensino superior em cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE?*

Deste modo achamos conveniente organizar este texto, após esta introdução, em 3 seções, nas quais apresentamos inicialmente a metodologia utilizada para coleta e análise dos dados obtidos, sendo esta pautada na realização de observações das aulas e entrevistas com os sujeitos participantes. Seguimos com o marco de referência pautado no texto de Maria Isabel da Cunha (2005) e outros autores como Boaventura de Sousa Santos (2010); Paulo Freire (2002) e Maurice Tardif (2010), dentre outros que, por sua vez, corroboram com a discussão aqui pretendida. Na terceira seção, temos a descrição dos resultados da pesquisa, devidamente discutidos com os autores que fundamentaram este texto e com a percepção do grupo de trabalho. Por fim, tecemos algumas considerações que ponderamos como pertinentes para o contexto das discussões para a Didática no Ensino Superior. **2**

PERCURSO METODOLÓGICO O presente trabalho foi desenvolvido com a colaboração de três professores do Departamento de Educação – DEd da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, estes atuam nos cursos de Licenciatura em História, Biologia e Letras, respectivamente. A pesquisa foi organizada em três etapas, a saber: observação de aulas, entrevistas e análise e sistematização dos resultados. Para realização da coleta de dados, foram realizadas observações de 4 horas-aula de cada um dos colaboradores, visando à obtenção de dados que pudessem ampliar o conhecimento de como se dá a *relação professor-aluno* nos espaços observados, bem como a *forma de organização do trabalho* desses docentes na sala de aula, buscando refutar ou confirmar a hipótese inicial, bem como os objetivos da nossa pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010). Em seguida, foram realizadas entrevistas com perguntas semiestruturadas aos professores, com o intuito destes expressarem melhor suas respostas, possibilitando assim, a obtenção de um maior número de dados possíveis (MARCONI; LAKATOS, 2010). Cabe aqui ressaltarmos que a realização das observações das aulas antes da escuta dos professores (entrevistas), esteve pautada na ideia de não induzirmos comportamentos/atitudes por parte dos docentes durante a observação, bem como a possibilidade de estabelecermos novas perguntas a partir das situações observadas. Após o desenvolvimento das etapas mencionadas, os dados foram organizados para análise e sistematização dos resultados: categorização dos dados obtidos na investigação, seguido pelo levantamento de hipóteses explicativas das

categorias sistematizadas por Cunha na pesquisa "A Construção do Conhecimento na Prática Pedagógica do Ensino Superior". **3. MARCO TEÓRICO: DE QUAL PERSPECTIVA ESTAMOS FALANDO?**

3.1 Ideias sobre as ciências contemporâneas para a análise do ensino

A apologia das virtudes da ciência e da tecnologia modernas - C&T é reproduzida no discurso da assim chamada grande mídia que propaga a expressão quase invariável dos grupos dominantes de poder. Deste modo, ouvimos discursos sobre as grandes esperanças na agricultura transgênica, sobre os progressos obtidos no tratamento de doenças antes incuráveis, sobre as promessas das pesquisas com células tronco, sobre as teorias que nos revelarão os segredos íntimos do universo, sobre as promessas de melhoria de nossa qualidade de vida material e espiritual e até mesmo sobre a nossa felicidade (ARAÚJO, 2013). Nesse mesmo sentido, Cunha (2005, p.17) enfatiza que "a sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores condições de vida". Fato este que é oriundo, sobretudo, do prestígio cultural construído em torno da ciência; aquele, por sua vez, vem influenciar os processos educativos ao longo da história da educação. A autora ressalta ainda que o fato de se "compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida". Para analisar a docência no Ensino Superior, Cunha se apoia no trabalho de Boaventura de Sousa Santos (1987, 1989, 1994) sobre os paradigmas da ciência contemporânea, nos quais ele afirma que:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes no domínio das ciências naturais. (...) só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende (...) de duas formas de conhecimento (...): o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (SANTOS, 2010, p.21).

Santos contrapõe o paradigma atual das ciências a que chama de paradigma *dominante* (ciência moderna) e o que se anuncia de paradigma *emergente*

(ciência pós-moderna). Ao apresentar suas ideias sobre as ciências, Santos é fortemente criticado por suas posições anti-positivistas, ditas pós-modernas. Concordamos que é realmente difícil fazer a divisão entre ciência moderna e pós-moderna de forma tão sistemática como a que alguns autores propõem. Neste sentido, é imprescindível analisar até que ponto a dicotomia é o caminho para apresentar essas diferenças, ou seja, se faz necessário reconhecermos que a ciência não reina sozinha, mas isso não significa tirar o mérito dos avanços científicos e tecnológicos nas diversas áreas do conhecimento, como nos afirma Freire (2002, p. 35-36):

[...] E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário é consideração de quem, de um lado, não **diviniza** a tecnologia, mas, de outro, não a **diaboliza**. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (grifo nosso) A reflexão realizada por Santos (1987) em relação às ciências é transposta e explicitada para a prática pedagógica no trabalho de Pimentel (1993) que estabelece o paralelo entre diferentes concepções de sociedade e educação e, a partir do referencial desse autor, traz para a discussão os conceitos de *paradigma dominante* e *paradigma emergente*. Segundo esses autores, o primeiro é definido como “características de um saber pronto, fechado em si mesmo; um produto organizado e estruturado (...)”; já no segundo, o conhecimento é concebido como “espaço conceitual, no qual os alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos” (PIMENTEL apud CUNHA, 2005, p.23-24).

3.2 Paradigma: referencial de análise e interpretação de uma realidade

No dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p.742) encontramos o verbete PARADIGMA com o significado de “modelo ou exemplo”. Mas, sob que olhar, Cunha (2005) está conceituando paradigma?

A autora faz menção aos trabalhos de Thomas Khum (1991) e Capra (1988) para definir o que se deve entender como paradigma e conclui que “um paradigma, pois, seria apenas um referencial de análise e interpretação de uma realidade. Trata-se de uma construção teórica que tem o sentido de auxiliar a apreensão organizada das relações sociais, num tempo e num espaço.”(CUNHA,2005, p.22). Ressalta ainda que “o uso de paradigmas deve ser entendido como sinalizador de movimentos que se aproximam em constante oscilação. A realidade é sempre multifacetada e precisa ser

percebida como processo, como ato dinâmico e contextualizado” (CUNHA, 2005, p.24-25). Seguindo o referencial de Santos (1987) e os estudos de Pimentel (1993), Cunha se faz valer dos termos de *paradigma dominante* e *paradigma emergente* em suas pesquisas/reflexões para definir o modelo de prática tradicional de ensino e a nova proposta para a prática pedagógica no ensino superior respectivamente. Ao tomar determinadas práticas como referência, a autora destaca que o professor universitário pode ancorar seu trabalho nos princípios de um *ensino tradicional*, ou seja, no *paradigma dominante*, no qual o conhecimento é acabado/descontextualizado historicamente; a aprendizagem é por meio da reprodução; a memorização é valorizada sem o incentivo à criatividade; a disciplinaridade – relação de poder entre disciplinas; o professor é tido como a principal fonte da informação e do saber; a pesquisa é vista como atividade para iniciados: não há espaço para a dúvida.

Em relação à *nova proposta* para a prática pedagógica - *paradigma emergente* no ensino superior, Cunha aponta para a indissociabilidade entre ensino e pesquisa que só será possível, mediante o estabelecimento de um novo paradigma de *ensinar e aprender* na sociedade e na Universidade. Esta proposta tem por características: a localização histórica do conhecimento; a valorização do pensamento divergente, condição para a criatividade; a dúvida e erro são partes integrantes do processo de aprender – valorizam a curiosidade; a interdisciplinaridade; a pesquisa como instrumento de ensino e a extensão partida e chegada da realidade. Freire (2002, p. 32) corrobora esta ideia de indissociabilidade ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.

3.3 Transição de paradigmas: espaço necessário à mudança e ruptura É importante diferenciar *transição* de *ruptura*. Transição significa mudança, movimento ou passagem de um estado de coisas para outro; já, ruptura define-se como a ação ou efeito de romper (-se); interrupção de continuidade; corte (<http://michaelis.uol.com>

.br

/ adaptado). Falar em transição paradigmática no trabalho pedagógico significa pensar o professor como ser social inserido profissionalmente num determinado momento histórico; sua formação acadêmica e profissional; detectar influências em seu comportamento; compreender sua visão do mundo e forma de trabalho em relação ao conhecimento. É preciso reconhecer, como afirma Santos (apud CUNHA, 2005, p.31)

que a “transição de paradigmas é um espaço necessário à mudança e ruptura”. A transição de paradigmas configura-se também como um processo gradual e lento que ocorre dentro de uma zona de conflito epistemológico e paradigmática, considerando também o fato de que a produção do conhecimento pelo homem é fundamentalmente cultural. Segundo Cunha (2005, p.25):

Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança.

Nessa situação de tensão e conflitos, os professores constroem seu trabalho docente, conservando ou rompendo formas de organização de sua prática: ora se distanciando ora se aproximando de uma possível ruptura paradigmática, demonstrando estarem em processo de transição. É preciso deixar claro como Cunha (2005, p.13) interpreta a *ruptura de paradigma*, destaca que “não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo” ou, em outras palavras, uma “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivos da ciência moderna” (CUNHA, 2006, p.493). A autora comprovou, entretanto, em sua pesquisa *A Construção do Conhecimento na Prática Pedagógica do Ensino Superior* que:

(...) apesar do esforço e qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores estudados, a proposta de ensino que faz ruptura com o paradigma tradicional apresenta ainda algumas dificuldades na sua implementação, pelo menos na extensão em que seria desejável (CUNHA, 2005, p.97)

4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRPE Nesta seção, pretendemos apresentar algumas concepções sobre a transição de paradigmas, discutida até então, que puderam ser observadas ao longo das observações das aulas e da escuta dos professores participantes da pesquisa. Destacaremos algumas das falas e ações observadas e tentaremos estabelecer uma discussão teórica sobre os aspectos aqui destacados, a

partir das seguintes categorias: Categoria 1) Organização do trabalho na sala de aula; Categoria 2) Relação professor-aluno; Categoria 3) O prazer de ensinar e aprender – influência das experiências na prática pedagógica. É importante destacarmos que optamos por realizar a análise dos resultados obtidos em nossa pesquisa, com base no referencial de Cunha (2005), a partir da relação professor-aluno na organização do trabalho pedagógico frente à transição de paradigmas ou sob o olhar de uma nova construção paradigmática do que afirmar que comprovamos uma ruptura paradigmática. Partiremos, portanto, não de uma relação dicotômica entre paradigma dominante e paradigma emergente e, sim, de uma relação dentro de um *continuum* de práticas pedagógicas que dialogam frente a uma transição paradigmática numa zona de conflito epistemológico e paradigmática. **4.1**

Os sujeitos participantes

Para realização desta pesquisa, contamos com a participação de três professores do Departamento de Educação da UFRPE, como dito anteriormente; os mesmos atuam nos cursos de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol), Licenciatura em História e Licenciatura em Biologia, respectivamente. Ao longo do texto, estaremos identificando estes sujeitos como P1, P2 e P3, sendo que a consoante P, faz menção à abreviação adotada para designar o termo 'professor'. Achamos conveniente, no entanto, apresentarmos aqui quem são estes sujeitos, visto que tais informações serão de extrema relevância para as análises posteriores aqui desenvolvidas. O perfil acadêmico dos participantes é o seguinte:

- O Professor 1 tem como formação acadêmica inicial o curso de Licenciatura em História pela UFPE, seguindo com o Mestrado e Doutorado em História Social pela UFPE. O seu tempo de magistério já é de 12 anos de experiência.
- O professor 2 graduou-se em Psicologia pela FAFIRE, fez Mestrado em Psicologia Cognitiva pela UFPE e Doutorado em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Já exerce o magistério há 40 anos.
- O professor 3 tem um percurso acadêmico mais diferenciado por ter passado por áreas de conhecimento diferentes; graduou-se em Direito pela UFPE, fez Mestrado em Ciência Política também pela UFPE e, por fim, cursou o programa de Doutorado em Psicologia Cognitiva da UFPE. Sua experiência profissional como docente já somam 15 anos de exercício.

4. 2 Organização do trabalho na sala de aula As aulas observadas tiveram os espaços físicos das salas organizados de modo diferenciado. P2 para o desenvolvimento do seminário - que era a proposta da sua aula- organizou a sala em círculo no qual o grupo

expositor do trabalho e a professora também ficaram sentados no círculo. P3 conduziu seu grupo de alunos para o bosque localizado ao lado do Departamento de Educação, onde se sentou junto com os estudantes ao redor de uma mesa para desenvolverem suas discussões teóricas. Já P1, apesar de estar desenvolvendo um trabalho coletivo manteve sua turma nas conhecidas filas de cadeiras, fato que não dificultou o desenvolvimento da atividade proposta para sua aula. Procedimento comum aos três professores foi a organização do trabalho em grupo e desenvolvimento de debates e exposição dialogada das temáticas abordadas por meio de textos que tiveram a leitura prévia solicitada. A forma como estes docentes encaminharam suas propostas de trabalho estimulou a participação dos estudantes. Foi possível observarmos que aqueles fizeram das aulas espaço para debate, troca de saberes e construção coletiva, características essas que se identificam com o paradigma emergente. Situação que merece destaque também foi o fato de P2 instigar o diálogo entre os textos estudados e a história de vida dos alunos, este foi um elemento desvelador de subjetividades. De modo que, a docente sentiu-se motivada a dar seu depoimento sobre a experiência atual de ser avó (papel dos avós na vida de uma criança): *Estou adorando ser avó*, declarou a professora. Como ocorreu na pesquisa de Cunha (2005, 79), percebemos aqui que as relações professor e alunos são menos verticais que na prática tradicional. E, como afirma Bosi (1987 apud CUNHA, 2005, p 53), “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações”. O que guia nossas práticas são as representações que podem ser transformadas, sobretudo em situações de crise. No caso da professora, em situações de mudança de papéis sociais (mãe, professora, avó). A forma de organização do trabalho dos professores observados favoreceu também os processos de reflexão dos futuros professores, incluindo análise e síntese. Durante a exposição do trabalho realizado na turma de P2, o aluno tece o seguinte comentário:

As contribuições de Vygotsky (não sei dizer esse nome de jeito nenhum, comentário do aluno). O que eu pude pesquisar na internet não é fonte fidedigna (eu sei), mas lá fala das inteligências múltiplas de Gadamer; aproveitar as diferentes inteligências. Como a professora disse “a psicologia não é receita de bolo.” A importância de psicologia é grande, é preciso conhecer teorias para tirar o principal delas. Depois dessa fala do aluno, a professora intervém e tece algumas reflexões acerca do ensino e de sua própria disciplina:

P2: Quem não gostar de gente, de ver a pessoa se desenvolvendo, não pode

ser professor. Por trás de um livro, tem uma pessoa. Em que a psicologia pode contribuir?

Famílias desestruturadas, criança precisa de atenção. A psicologia não pode dar conta de tudo e o fenômeno educacional é muito complexo e exige diversos olhares. Reflexão que corrobora Milton Santos (1998, p.6) quando nos diz que “o trabalho do professor é arriscado. Quem teme perigos deve renunciar à tarefa do ensino. E se quiser ser ao mesmo tempo professor-intelectual, está fadado a correr riscos ainda maiores”. Para a organização destas propostas pedagógicas, os professores elaboram um Plano de Ensino logo no início do semestre. É importante destacar que estes deixaram claro que buscam diagnosticar o perfil da turma e estabelecer uma construção coletiva dos procedimentos metodológicos, visando assim a um maior envolvimento dos educandos durante as aulas. Os docentes afirmam fazer uso de materiais didáticos escritos, pesquisa de campo, além de materiais didáticos em *powerpoint* e outros recursos audiovisuais; Reiterando a importância deste elemento do trabalho docente, Libâneo (2013) e Gil (2013), destacam que por ser o planejamento de ensino o processo sistematizado que pode conferir mais eficiência ao trabalho docente, o mesmo requer o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem, bem como das condições externas que estarão influenciando a sua realização. **4.3 Relação professor-aluno: uma construção necessária e possível** De modo semelhante ao trabalho de Cunha (2005), durante a realização das nossas observações e entrevistas foi possível observar que os professores participantes desta pesquisa já superaram (ou tentam superar) vários aspectos que antes dificultavam ou inviabilizavam a construção das relações interpessoais dentro da sala de aula no Ensino Superior, confirmando, assim, que a *mediação* é realmente uma importante categoria da ruptura paradigmática. A partir do momento em que os docentes não se colocam como o centro dos processos de ensinar e aprender tem-se o estabelecimento de relações menos verticais no espaço da sala de aula, a permissão para a construção do diálogo é fator determinante para esta construção como destaca P2 ao afirmar que, percebe o estabelecimento de suas relações com os estudantes

[...] como relações de trocas significativas, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto afetivo. Desde os primeiros momentos procuro deixar claro para todos que considero o processo de ensino/aprendizagem como

um permanente diálogo, em que todas as dimensões do ser humano estão envolvidas e precisam ser consideradas. Dito isso, procuro exercitar esse diálogo no meu "fazer pedagógico", buscando ser coerente, de modo que os conceitos psicológicos que forem trabalhados possam ter uma contribuição efetiva. Sinto grande prazer em desenvolver minha prática com os estudantes e ainda que às vezes isso demande muita energia e esforço, o sentimento é de que vale sempre muito a pena!

É importante destacar que a docente fala da demanda e energia envolvida neste processo, este fato é reiterado por P3, ao afirmar que ainda encontra resistência por parte dos estudantes de algumas turmas que apresentam um perfil mais tradicional, o que se torna um desafio a ser superado,

P3: "As relações variam conforme as experiências. Cada turma tem um perfil específico, e as relações acompanham esse perfil. Como minhas aulas são muito participativas, aquelas turmas que conseguem participar ativamente dos debates e atividades desenvolvem uma relação bastante comunicativa comigo, enquanto professora. As turmas cujo perfil estão em aulas mais tradicionais, ainda guardam certo distanciamento - algo que venho procurando solucionar com a observação dos resultados das avaliações."

Não é de se estranhar que haja resistência por parte dos estudantes em lidar com a mudança, afinal estes são oriundos de salas de aula da educação básica que, em muitas situações, ainda se mantêm com o perfil tradicional; estas memórias constituem estes sujeitos que chegam às salas da universidade, sendo este novo espaço também marcado pela perspectiva do paradigma dominante. O estabelecimento do respeito, a aceitação e a valorização do que o aluno traz para a sala de aula, podem aqui ser apontadas como situações que servirão como estímulo à participação dos estudantes, bem como a superação das barreiras existentes entre estes e os docentes, ou seja, para a construção da autonomia do estudante. Situação observada e também registrada a partir da fala de uma estudante da turma de P2 que, no decorrer da aula, afirmou que "*é isso que a nossa professora faz com a gente, tornar o aluno autônomo*". A este respeito Freire (2002) ressalta que quando o professor estabelece verdadeiras situações de aprendizagem do saber ensinado, o estudante, se torna sujeito desta

construção e reconstrução, ou seja, cabe ao docente explicitar para suas turmas “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo” que é a possibilidade de intervirmos e conhecermos o mundo.

4.4 O prazer de ensinar e aprender – influência das experiências na prática pedagógica O prazer de ensinar e de aprender é fato notório tanto na fala quanto na prática dos docentes participantes. Todos destacam, mesmo que em termos diferentes, as possibilidades de mudança de realidades que são vistas e vivenciadas em sala de aula, como podemos observar nas falas de P1 e P3, respectivamente:

P1: Morava em bairro pobre e conviver com grupos sociais diversificados me possibilitou posicionamento político, compromisso com a educação, com a prática profissional, sensibilidade para perceber os microgrupos sociais que se formam na sala de aula que, muitas vezes, levam a outras exclusões e esta relação com os alunos me proporciona espaços que requerem reflexões e intervenções específicas.

P3: Tendo já atuado na educação social, considere que a carreira docente no Ensino Superior na minha área de atuação - direitos humanos e relações raciais - pode ter uma grande incidência na formação de professoras e professores, de modo a contribuir para o aprofundamento das reflexões de futuros profissionais da educação nessa temática. Também contribuiu o aspecto pessoal do desejo de formação de carreira acadêmica. (...)

Sendo assim, é pertinente destacar que neste processo contínuo de formação docente, a reflexão crítica desses professores sobre sua prática permitirá a eles uma constante busca pela melhoria da mesma, pois como afirma Freire (1996, 43-44) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esta busca fica evidenciada em P3, quando afirma que:

P2: Apenas as experiências podem me fazer perceber os planos que deram certo, os que não deram e os que podem melhorar; deste modo, faço alterações tanto no aspecto metodológico quanto no comunicativo, para suprir as ausências, aparar as arestas e melhorar continuamente minha atuação enquanto educadora. Sobre o desenvolvimento da prática reflexiva do professor, Zeichner (1993) afirma que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, ou seja, os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre

ela. Segundo o autor, os práticos conversam reflexivamente com as situações que estão a praticar, visando resolver problemas *in loco*. Como é possível notar, temos nestes relatos a influência de contextos sociais, o compromisso com a profissionalidade docente sendo determinantes na prática destes professores. Cunha (2005), em seu trabalho de pesquisa, mostra, através de relatos de memórias, a história dos docentes investigados e suas principais influências. Os pequenos relatos de memória das práticas e experiências dos docentes observados nesta pesquisa registram o desafio da transição entre o paradigma dominante e paradigma emergente. Sobre a influência da experiência de vida dos professores em sua prática pedagógica Tardif e Raymond (2000, p. 217), enfatizam que uma parte daquilo que o professor sabe e ensina procede de sua história de vida e de sua socialização como aluno:

Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos mesmo antes de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em uma bagagem de conhecimentos anteriores, crenças, representações e certezas sobre a prática docente, sendo esse um lugar legado de socialização escolar que permanece forte e estável através do tempo. Os estudos destes autores sinalizam que a questão temporal também deve ser entendida como dimensão construtiva essencial para compreender os saberes dos trabalhadores:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ele tornou-se, aos seus olhos e aos olhos dos outros, um professor com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, funções e interesses. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210). Este estudo corrobora tais afirmações por meio das observações da aula de P2, bem como de seu relato na entrevista, a docente que tem 40 anos de experiência profissional se vê motivada pelo fato de poder aproximar sua vida cotidiana da profissional; destaca que é assim que tem formado sua identidade docente e que se fosse de outra forma, para a mesma, não haveria sentido no ato de lecionar, como podemos ler a seguir:

P2: Procuvo vivenciar minha prática pedagógica com a máxima naturalidade

possível! Quero dizer com isso, que não faço distinções rigorosas ou engessadas entre a vida e a sala de aula, ou seja, falo das coisas que são importantes para mim, se considerar que isso poderá ajudar meus alunos a compreender melhor um conceito, uma situação... Enfim, deixo-me perceber enquanto pessoa, com todas as facetas humanas, positivas ou negativas. Sei que muitos não enxergam isso dessa forma, preferindo manter uma postura de maior distanciamento com os estudantes. Mas é assim que eu sou! Foi assim que me constitui professora: estabelecendo pontes entre o aprendizado acadêmico e a vida! De outra forma, não faria muito sentido para mim, nem seria prazeroso. Por tudo isso, posso dizer com segurança que minhas experiências (as bem sucedidas e as não tão bem sucedidas...), fazem parte da minha prática pedagógica, e sei que meus alunos e alunas podem aprender com elas, assim como eu aprendo com eles, todos os dias!

Isso significa dizer que a temporalidade é algo estruturante da memória e da experiência da educação e da própria transição paradigmática. Nesse sentido, a compreensão da natureza dos saberes docentes não pode se restringir somente ao processo de formação, mas também à trajetória profissional e, essencialmente, pré-profissional de cada um dos docentes. **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS** Ao observamos o trabalho docente no ensino superior, percebemos diferentes práticas: podemos até rotular uma determinada prática de “tradicional” e julgar outras, mais avançadas. Sob que paradigmas fazemos tais julgamentos?

Práticas que atualmente julgamos tradicionais já representaram avanços em épocas passadas, como afirma Freire (2002, p. 31, grifo do autor) “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. As sinalizações de mudança na relação professor-aluno e de ruptura de determinadas formas de organização do trabalho docente em sala de aula em razão da transição de paradigmas (dominante para emergente,) apresentadas nesta pesquisa, comprovou que inúmeras variáveis interferem nessa transição e que precisam ser levadas em consideração: história de vida; escolha profissional; tempo de docência; formação do professor (inicial; contínua; em serviço); experiências pedagógicas exitosas e difíceis, dentre outras. No trabalho pedagógico, o professor tende ainda a se basear em “modelos” e exemplos para a organização de suas aulas. A prática de um professor pode inspirar até um estudante - como futuro professor - a seguir seus passos, à

sua imagem e semelhança; o exemplo de um professor pode servir também como sinalizador para as construções de outras práticas e outros caminhos. Neste sentido Freire (2002, p. 25) enfatiza que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Romper paradigmas exige (re) construção, abertura, transição e predisposição para mudanças. Requer lançar o olhar sobre o caminho percorrido e a percorrer; visitar lembranças e esquecimentos na memória; dialogar com outras formas de conhecimento e quem sabe dar o tão esperado salto proposto por Santos (2010, 90-91) para a ciência pós-moderna: do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum.

REFERÊNCIAS ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. ARAÚJO, E. S. A. **O desencantamento do mundo: uma reflexão necessária para o Ensino de Ciências e Matemática**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas, 2013. CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: JM Editora, 2005. CUNHA, M. I. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Monteiro, MACHADO, Laêda Bezerra, MELO, Márcia Maria de O. M. e AGUIAR, M. Conceição Carrilho (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. 13º ENDIPE, Recife-PE, 2006, pp.485-503. FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2013. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodológica científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.- (coleção Docência em Formação – Volume 1) SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. SANTOS, M. “*O professor como intelectual na sociedade contemporânea*”. Conferência de Abertura do **IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, realizado em Águas de Lindóia - SP, de 4 a 8 de maio de 1998. TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. 31 - 100 p. ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa. 1993

REFERÊNCIAS ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. ARAÚJO, E. S. A. **O desencantamento do mundo: uma reflexão necessária para o Ensino de Ciências e Matemática**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Alagoas, 2013. CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: JM Editora, 2005. CUNHA, M. I. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Monteiro, MACHADO, Laêda Bezerra, MELO, Márcia Maria de O. M. e AGUIAR, M. Conceição Carrilho (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. 13º ENDIPE, Recife-PE, 2006, pp.485-503. FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2013. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de metodológica científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.. Docência no ensino superior: problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.- (coleção Docência em Formação – Volume 1) SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. SANTOS, M. *"O professor como intelectual na sociedade contemporânea"*. Conferência de Abertura do **IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, realizado em Águas de Lindóia - SP, de 4 a 8 de maio de 1998. TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. 31 - 100 p. ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa. 1993

* Graduada em Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2007) e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Alagoas - PPGECIM/UFAL (2013). Atualmente é Professora Assistente na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, estando vinculada ao Departamento de Educação. lian.sbio@gmail.com

. ** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1984) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1997). Está atualmente cursando o Doutorado em Educação pela UFPE. É professora da Universidade Federal de Pernambuco - Colégio de Aplicação/ Centro de Educação. kmbarroto@uol.com

.br

. *** Possui Licenciatura (2005) e Mestrado (2010) em História Social da Cultura Regional pela UFRPE. Atua na Faculdade Luso-Brasileira (FALUB) como professora do curso de Letras e Pedagogia. Atualmente desenvolve os projetos de pesquisa: Formação de Professores: desafios e expectativas da educação multicultural; e, Ouvidoria Universitária como Instrumento de Participação e Cidadania. denizeufrpe@gmail.com

Recebido em: 07/08/2016

Aprovado em: 08/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: