

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

NATÁLIA LUIZA SILVA CARVALHO

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A COLABORAÇÃO COMO CAMINHO
PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS**

UBERLÂNDIA

2021

NATÁLIA LUIZA SILVA CARVALHO

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A COLABORAÇÃO COMO CAMINHO
PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS**

Tese apresentada à Comissão Examinadora como requisito parcial para conclusão do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes

Coorientador: Prof. Dr. Domingos Manuel de Barros Fernandes

UBERLÂNDIA

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C331 2021	<p>Carvalho, Natália Luiza Silva, 1986- Docência no ensino superior [recurso eletrônico] : a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis / Natália Luiza Silva Carvalho. - 2021.</p> <p>Orientadora: Olenir Maria Mendes. Coorientador: Domingos Manuel de Barros Fernandes. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.573 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Mendes, Olenir Maria, 1967-, (Orient.). II. Fernandes, Domingos Manuel de Barros, 1953-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. IV. Título.</p>
--------------	---

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 15/2021/289, PPGED				
Data:	Treze de agosto de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[h9h:m]	Hora de encerramento:	[12h:35m]
Matrícula do Discente:	11713EDU029				
Nome do Discente:	NATÁLIA LUIZA SILVA CARVALHO				
Título do Trabalho:	"Docência no Ensino Superior: a colaboração como caminho para a reflexão sobre a práxis"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação formativa e Pesquisa Participante: construção coletiva de novas práticas"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas e o professor doutor: Mara Regina Lemes de Sordi - UNICAMP; Sebastião Silva Soares - UFT; Camila Lima Coimbra - UFU; Daniela Franco Carvalho - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Olenir Maria Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado(a)].

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/08/2021, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sebastião Silva Soares, Usuário Externo**, em 13/08/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/08/2021, às 17:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Franco Carvalho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 13/08/2021, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina Lemes de Sordi, Usuário Externo**, em 14/08/2021, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2973752** e o código CRC **65927139**.

Ao professor que, tão generosamente, contribuiu para a realização desta pesquisa. E, na figura dele, a todos/as os/as profissionais da educação que, com sua práxis, buscam contribuir para a transformação do mundo, pela construção de um ambiente mais justo e solidário.

Ao meu filho, João Vitor Silva Carvalho, que chegou em meio ao desenvolvimento deste trabalho. Também, a todas as crianças que, assim como ele, são sementes de esperança de um futuro melhor para toda a humanidade.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas. Dentre elas, o professor colaborador da pesquisa, com quem pude estabelecer uma parceria muito boa, tendo em vista sua disponibilidade, sua humildade e generosidade. Também a professora Olenir Maria Mendes que, muito além de orientadora, tornou-se uma amiga querida, que tantas vezes me acolheu com carinho nas situações mais desafiadoras. Agradeço, ainda, ao professor Domingos Manuel de Barros Fernandes, que aceitou coorientar este estudo, mesmo trabalhando intensamente, com toda a dedicação e seriedade que lhe são características, em tantas outras frentes. Não poderia deixar de agradecer também às professoras Camila Lima Coimbra e Daniela Franco Carvalho, pela valiosa contribuição ao participarem do Exame de Qualificação da tese.

Agradeço aos professores Guilherme Saramago de Oliveira e Armindo Quilicci Neto, que no exercício da função de Diretor de Ensino e Pró-Reitor de Graduação, respectivamente, fizeram todo o esforço institucional para garantirem meu direito ao afastamento parcial, inicialmente, e integral, posteriormente, para cursar a pós-graduação.

Agradeço também à minha família, que sempre me apoiou e incentivou para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos. Ao meu esposo, Diego Batista Silva Carvalho, pela compreensão e pelo acolhimento, sempre tão amoroso, nos momentos de angústia, de ansiedade e de tensão. Aos meus pais que, desde o começo, me estimularam a estudar o máximo possível. À minha sogra, ao meu sogro e à minha cunhada Sthéfany, que constituíram minha rede de apoio para cuidar do meu filho, João Vitor, a fim de que tivesse condições de concluir a escrita da tese.

Toda minha gratidão às amigas queridas que se fizeram presentes e com as quais pude compartilhar essa jornada: Ludmila Nogueira de Almeida, Naiara Sousa Vilela e Elis Regina Garcia da Silva.

Gratidão também aos/às companheiros/as da Divisão de Formação Discente - DIFDI da UFU, que auxiliaram tanto quanto puderam para que eu tivesse condições de desenvolver essa etapa tão importante da minha formação.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.”
(FREIRE, 2000, p. 31)

RESUMO

Este trabalho trata da colaboração como um caminho possível e fecundo para a reflexão sobre a práxis docente no Ensino Superior. Foi construído a partir de uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008, 2016) com um professor que atua no ensino de graduação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Teve o objetivo de analisar os efeitos de reflexões produzidas numa relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e as condições concretas de construção dessa práxis. Para alcançar esse objetivo, os procedimentos utilizados foram: a observação colaborativa das aulas ministradas pelo professor para uma de suas turmas durante um semestre letivo; sessões reflexivas com o professor colaborador, que propiciaram o diálogo e o estudo sobre temas relacionados à sua práxis, com a intenção de tecer uma reflexão crítica sobre ela; grupo focal com a turma de estudantes, ao final do semestre letivo, para captar suas percepções sobre o processo. O estudo teve como fundamento o pensamento freireano, baseando-se, portanto, em uma concepção dialógica, problematizadora e libertadora de educação (FREIRE, 1967, 1979, 1987). A partir dessa perspectiva, abordou questões como a práxis docente e a práxis avaliativa no ensino superior, a colaboração como caminho para transformação contínua da práxis de docentes universitários, metodologias de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação na educação superior. Quanto às metodologias, identificamos uma tendência do professor a privilegiar o método expositivo em suas aulas. A partir de nossas reflexões, foi crescendo o incômodo em relação a essa característica de sua práxis. Então, foi possível pensar em maneiras de priorizar métodos que favorecessem mais a atividade estudantil e que, por isso, poderiam estar mais alinhados à proposta educacional assumida. Sobre a práxis avaliativa, relatamos a experiência, em sala de aula, com estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação que já eram, habitualmente, utilizadas pelo professor, como o júri simulado e a prova. Relatamos também o processo de construção de um trabalho educativo em parceria, que levou ao planejamento, execução e avaliação, em conjunto, por meio de estratégias como o resumo para si mesmo e a síntese rotativa das aulas. Analisamos também a práxis docente, de modo mais amplo, buscando destacar suas potencialidades e limitações. Identificamos a criticidade como uma característica forte da práxis do professor. A partir dos dados construídos, consideramos que a colaboração contribuiu para instituir uma reflexão sistemática sobre a práxis docente e resultou na sua transformação, de modo paulatino. Consequentemente, favoreceu o desenvolvimento profissional do professor colaborador e promoveu o encurtamento da distância entre a educação que se defende e a educação que se pratica. Todavia, é preciso ressaltar também que há limitações para todo esse processo, considerando as condições concretas em que a práxis docente se materializa.

Palavras-chave: Práxis docente no Ensino Superior. Colaboração. Práxis avaliativa.

ABSTRACT

This work deals with collaboration as a possible and fruitful path for reflection on the teaching praxis in Higher Education. It was built from a collaborative research (IBIAPINA, 2008, 2016) with a professor who works in undergraduate education at the Federal University of Uberlândia - UFU. It aimed to analyze the effects of reflections produced in a collaborative relationship on the teaching praxis of a university professor and the concrete conditions for the construction of this praxis. To achieve this goal, the procedures used were: collaborative observation of classes taught by the professor to one of his classes during a school semester; reflective sessions with the collaborating professor, which allowed for dialogue and study on themes related to his praxis, with the intention of weaving a critical reflection on it; focus group with the group of students, at the end of the school semester, to capture their perceptions about the process. The study was based on Freire's thought, based, therefore, on a dialogical, problematizing and liberating conception of education (FREIRE, 1967, 1979, 1987). From this perspective, it addressed issues such as teaching praxis and evaluative praxis in higher education, collaboration as a path for continuous transformation of university professors' praxis, teaching methodologies and teaching-learning-assessment strategies in higher education. As for the methodologies, we identified a tendency of the professor to privilege the expository method in their classes. Based on our reflections, the discomfort in relation to this characteristic of his praxis grew. So, it was possible to think of ways to prioritize methods that favored more student activity and that, therefore, could be more aligned with the assumed educational proposal. About the evaluative praxis, we report the experience, in the classroom, with teaching-learning-assessment strategies that were already habitually used by the teacher, such as the simulated jury and the test. We also report the process of building an educational work in partnership, which led to the planning, execution and evaluation, together, through strategies such as the summary for yourself and the rotating synthesis of classes. We also analyzed the teaching praxis, in a broader way, seeking to highlight its potentials and limitations. We identified criticality as a strong characteristic of the teacher's praxis. From the constructed data, we believe that the collaboration contributed to instituting a systematic reflection on the teaching praxis and resulted in its gradual transformation. Consequently, it favored the professional development of the collaborating professor and promoted the shortening of the distance between the education that is defended and the education that is practiced. However, it is also necessary to emphasize that there are limitations to this entire process, considering the concrete conditions in which the teaching praxis materializes.

Keywords: Teaching praxis in Higher Education. Collaboration. Evaluative praxis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1	A educação sob a ótica do pensamento freireano	19
2.2	A docência libertadora como práxis revolucionária.....	33
2.3	E por que falar de educação libertadora na época atual?.....	40
3	ONDE ESTAMOS? QUEM ESTAMOS SENDO?	47
3.1	A Universidade Federal de Uberlândia e o curso participante	48
3.2	Sobre a pesquisadora	51
3.3	Sobre o professor colaborador	55
4	A CO-LABORAÇÃO	69
4.1	Colaboração como metodologia: a pesquisa colaborativa.....	75
4.2	Procedimentos de pesquisa	85
4.3	O significado do encontro	93
5	REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA: QUAL O CAMINHO PARA A AUTONOMIA?	96
5.1	O planejamento como método da práxis docente	97
5.2	Práxis que desvela: em busca de alguns pressupostos.....	99
5.3	O método: sobre as contradições que movimentam a mudança.....	106
6	A PRÁXIS AVALIATIVA DO PROFESSOR E A ÁRDUA TENTATIVA DE FAZER A TRAVESSIA PARA UMA LÓGICA FORMATIVA	126
6.1	Júri Simulado	129
6.2	Prova: herança de uma cultura centrada na classificação e na seleção	146
7	ENSAIANDO O TRABALHO EM PARCERIA: UM EXPERIMENTO COLABORATIVO.....	161
7.1	Resumos para si mesmo.....	161
7.2	Síntese rotativa das aulas.....	181
8	A PRÁXIS DOCENTE DO PROFESSOR: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES.....	185
8.1	Criticidade como resistência ao fazer meramente técnico	185
8.2	Sobre as pedras no meio do caminho: um elemento limitador da práxis docente	199

9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
	REFERÊNCIAS	214
	ANEXO A – Roteiro para elaboração do Relatório do Júri Simulado –	
	2019.2.....	222
	ANEXO B – Texto enviado para a turma participante por e-mail, pelo	
	professor, em 03-09-2019.....	225

1 INTRODUÇÃO

Como Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Uberlândia - UFU desde 2011, temos convivido com docentes e discentes da Instituição, que compartilham conosco as angústias e os desafios que caracterizam o processo educativo universitário. Com isso, a educação superior e, mais especificamente, a docência na educação superior, se tornaram focos de nosso interesse.

No curso de Mestrado em Educação, concluído em 2015, desenvolvemos um trabalho sobre a avaliação das aprendizagens em cursos de graduação. Buscamos analisar os processos de avaliação das aprendizagens nesses cursos e verificar em que medida constituíam também avaliação para as aprendizagens (FERNANDES, 2006, 2009), cumprindo efetivamente seu papel pedagógico. A investigação foi desenvolvida em três etapas. Em uma delas, foram analisados os planos de ensino dos componentes curriculares que estavam sendo ministrados no período letivo em curso.¹ Observamos, especificamente, o item “avaliação”.

Na ocasião, pudemos identificar que o corpo docente indicava, em seus planos de ensino, dentre os critérios de avaliação, aspectos relacionados ao uso da linguagem, tais como: “coerência de ideias”, “sistematização e articulação de ideias”, “clareza, objetividade e organização de ideias”, “capacidade de análise e síntese”, “escrita compreensiva”, “elaboração lógica do pensamento na escrita e na oralidade”, “correção na escrita e nas exposições verbais”, “estrutura do texto”, “vocabulário coerente e diversificado”, “coerência na argumentação” e “argumentação crítica do texto”.

Começamos a refletir, então, sobre a importância das questões relacionadas à linguagem na formação, em qualquer nível e em todas as áreas, pois toda atividade humana é perpassada, de alguma maneira, com maior ou menor intensidade, pela linguagem. Portanto, trata-se de um domínio comum a toda a população que, por meio dela, configura suas experiências, constrói sua identidade cultural, compartilha dados, informações e constrói conhecimentos.

Diante disso, alguns questionamentos nos inquietaram e nos sentimos instigadas a entender mais sobre aquelas informações identificadas nos planos de

¹ Primeiro semestre letivo de 2014.

ensino: de que modo o corpo docente avalia as aprendizagens utilizando como critério os aspectos citados, relacionados ao uso da linguagem? Como isso se dá na dinâmica da sala de aula, no ensino de graduação? Esse processo auxilia o corpo discente a ampliar sua compreensão sobre a linguagem e a desenvolver um repertório linguístico relevante para sua experiência social, em diferentes situações de enunciação, na Academia e fora dela?

Sem dúvida, essas são questões interessantes, tendo em vista o modo como têm se configurado os currículos dos cursos de graduação, as relações pedagógicas entre docentes e discentes e os dilemas relacionados à formação para o magistério superior, que serão assuntos abordados neste trabalho. Assim, ignorá-las seria o mesmo que negligenciar a qualidade da relação estabelecida por nossos/as estudantes com a palavra, que está intrinsecamente ligada à relação que estabelecem com o mundo (FREIRE, 1989). E esse assunto torna-se especialmente importante a partir de uma perspectiva de educação dialógica, problematizadora e libertadora (FREIRE, 1967, 1979, 1987).

Por isso, foram essas indagações que nos motivaram a delinear este estudo. Inicialmente, fomos movidas pela intenção de nos inserirmos no contexto da sala de aula universitária, por meio do trabalho de campo, para acompanharmos o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, com o olhar voltado, especificamente, para a dimensão linguística da formação de estudantes de graduação. Para tanto, decidimos realizar uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008, 2016) com um professor que atua no ensino de graduação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Porém, durante o percurso da investigação, percebemos que as reflexões que realizávamos com o professor, colaborativamente, em torno de sua práxis,² englobavam muito mais que os assuntos relativos à linguagem. Versavam também sobre temas como metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação, a práxis avaliativa, a gestão de tempos e espaços educacionais, dentre outros. Desse modo, o rumo do nosso trabalho foi se realinhando e passamos a seguir o fluxo dos temas que eram suscitados a partir da análise das aulas e das inquietações manifestadas pelo professor. Aos poucos, nos demos conta de que o mais

² Para explicar melhor esse termo, compreendemos que as práticas educativas são ações materiais objetivas realizadas no contexto de uma atividade consciente objetiva, que é a docência. Esta, por sua vez, como atividade consciente, está baseada nas ideias que se tem sobre o mundo e sobre as coisas. Ou seja, está atrelada a uma concepção teórica. Nesse sentido, trabalharemos com o conceito de práxis (VÁZQUEZ, 1980), que supõe uma unidade entre teoria e prática.

interessante, dentro da nossa caminhada investigativa, era justamente o processo das reflexões colaborativas, seu potencial de gerar impactos na práxis docente e as condições concretas de construção dessa práxis.

Escolhemos a pesquisa colaborativa como metodologia pelo desejo de pesquisar com o professor e não sobre a atuação do professor. Afinal, não há ninguém melhor que a própria pessoa que empreendeu as ações observadas para ajudar a refletir sobre o modo como se configura sua práxis, entendendo suas motivações, seu contexto, sua história e as ideias que nela estão incorporadas. Além disso, se, por um lado, a construção de conhecimentos sobre o fazer educacional pode contribuir para transformá-lo, essa transformação só poderá ser alcançada com o engajamento das pessoas que agem nesse contexto. Assim, a colaboração, isto é, o exercício de laborar, de trabalhar em conjunto, se pautada pela reflexão crítica, tem o potencial de viabilizar a produção de novos conhecimentos, promovendo a (trans-)formação de todas as pessoas envolvidas, bem como a mudança da realidade em que estão inseridas.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da observação das aulas ministradas pelo professor selecionado, para uma de suas turmas, ao longo de um semestre letivo. Realizamos também, em regime de colaboração, sessões reflexivas, a fim de empreendermos um diálogo franco sobre seu modo de organização do trabalho pedagógico, as atividades desenvolvidas em sala de aula, a relação estabelecida com a turma de estudantes, algumas dificuldades manifestadas pelo corpo discente, dentre outras questões. Por fim, realizamos ainda um grupo focal com a turma de estudantes participante, a fim de ouvir algumas de suas impressões.

Apesar de termos começado a pesquisa com a intenção de dar foco na dimensão linguística da formação, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, passamos a dar centralidade ao processo de nossas reflexões conjuntas, buscando compreender os objetos de nossos diálogos, que surgiam a partir dos pontos mais latentes observados em sala de aula, ou das angústias mais substanciais do professor no exercício da docência, os efeitos dessas reflexões em sua práxis e as condições concretas de construção dessa práxis. Assim, tornou-se norte para o direcionamento deste estudo a seguinte questão: quais os efeitos de reflexões produzidas numa relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e quais as condições concretas de construção dessa práxis?

Construímos, durante o processo, a expectativa de oportunizar reflexões mais amplas sobre a práxis docente no ensino de graduação e, ao mesmo tempo, de contribuir com o desenvolvimento profissional do professor colaborador. Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo analisar os efeitos de reflexões produzidas numa relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e as condições concretas de construção dessa práxis. Junto a isso, buscamos identificar em que medida essa práxis tem o potencial de estimular a turma de estudantes a realizar a leitura e a escrita da “palavramundo” (FREIRE, 1989, p. 11) - apontando linguagem e realidade como elementos que não se separam. Esse conceito carrega a ideia de que, intervindo no mundo, torna-se possível compreendê-lo e, em consequência, comunicar o compreendido.

De maneira mais específica, a investigação pretendeu, por meio da reflexão em conjunto com o professor:

- Problematizar os vínculos e conflitos entre a teoria educacional assumida e a práxis docente desenvolvida;
- Refletir sobre a práxis avaliativa do professor, buscando verificar em que medida se aproxima de uma lógica de avaliação formativa;
- Desenvolver uma parceria com o professor no trabalho educativo, em seu processo de planejamento, execução e avaliação, oportunizando inovações que possam levar à melhoria da qualidade do processo educativo;
- Analisar, de modo mais amplo, a práxis docente, em suas potencialidades e limitações para uma educação libertadora (FREIRE, 1967, 1979, 1987); e
- Refletir sobre a minha práxis profissional, no contexto da Instituição de Ensino Superior envolvida, como Técnica em Assuntos Educacionais.

A partir desses objetivos, nosso texto está dividido da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam a construção do trabalho, bem como a análise dos dados. Esses pressupostos estão ancorados no pensamento do educador Paulo Freire. Sendo assim, constituem uma perspectiva crítica de educação, isto é, uma concepção dialógica, libertadora e problematizadora de educação. Ressaltamos também a importância de refletirmos sobre a educação a partir dessas diretrizes no contexto histórico vivido atualmente em nosso país.

O segundo capítulo é uma apresentação da instituição que constitui o lócus desta pesquisa, do curso ao qual pertencia a turma participante, da pesquisadora e do professor colaborador. Nesse espaço, nossa intenção foi a de oferecer uma contextualização histórica que, ao nosso ver, pode ajudar a compreender os dados construídos e a análise realizada.

No terceiro capítulo, falaremos sobre a colaboração, destacando o modo como a estamos compreendendo. Em seguida, apresentaremos a metodologia da pesquisa, bem como os passos que constituíram o caminho percorrido. Explicaremos como ocorreu a seleção do professor colaborador e apontaremos quais os procedimentos de pesquisa utilizados.

No quarto capítulo, apresentaremos uma síntese das reflexões realizadas, em colaboração com o professor, sobre aspectos relacionados às metodologias de ensino-aprendizagem-avaliação. Buscaremos mostrar como nossas reflexões foram provocando incômodos e, conseqüentemente, modificando a práxis do professor.

No quinto capítulo, faremos a análise da práxis avaliativa do professor, relatando a experiência com duas estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação que já eram, habitualmente, utilizadas por ele: o júri-simulado e a prova. Apontaremos em que medida essa práxis se aproxima ou se distancia de uma lógica de avaliação formativa.

No sexto capítulo, apresentaremos o processo de construção coletiva do trabalho educativo, em que pudemos, a partir de nossas reflexões colaborativas, elaborar, juntos, a proposta de utilizar estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação como o Resumo para si mesmo e a Síntese da aula. Buscamos destacar o que funcionou bem, na dinâmica da relação com a turma, e quais aspectos poderiam ser melhorados.

Por fim, no último capítulo, faremos algumas considerações mais gerais sobre a práxis docente do professor, buscando destacar suas potencialidades e os fatores que atuaram como seus limitadores. Relataremos o modo como a criticidade apareceu como uma forte característica dessa práxis, amplificando seu potencial transformador. Mas indicaremos também nossa percepção de que a maneira como se organizam os tempos e espaços educacionais acabam limitando essa práxis.

Em síntese, consideramos que, de modo geral, a reflexão sobre a práxis docente, desenvolvida em uma relação colaborativa entre a pesquisadora e o professor, contribuiu para a transformação desta práxis. Trata-se de um processo

árido, cheio de desafios e que, portanto, ocorre aos poucos. Sobretudo porque há elementos inerentes à condição concreta de atuação do professor que obstaculizam a mudança. Mas acreditamos que é tomando consciência desses elementos que se torna possível resistir-lhes, na medida do possível, fortalecendo a luta por uma educação verdadeiramente libertadora.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.”

(Paulo Freire)

Neste primeiro capítulo, apresentaremos, em linhas gerais, os fundamentos ontológicos, epistemológicos e teóricos sobre os quais realizamos esta investigação e que embasam nossas análises. Alinhadas a uma perspectiva crítica de educação, buscamos, no pensamento de Paulo Freire, o eixo teórico articulador deste estudo. Esse educador brasileiro que tanto atuou em favor do povo e que, justamente por isso, vem sofrendo, nos últimos anos, duros ataques de grupos políticos conservadores no país.³

De acordo com esse pensamento, podemos compreender que educar é um ato político e que não há neutralidade no fazer educacional. O processo educativo forma, seja de modo intencional ou não, ou para a manutenção ou para a mudança da sociedade em seu *status quo*. Por isso, a docência é práxis. E na concepção

³ Com o golpe de 2016, se fortaleceram, no Brasil, grupos e partidos políticos conservadores e ultraconservadores da ala da direita. E esses grupos buscam construir um discurso defensor de uma suposta neutralidade na educação e contra qualquer “ideologia” — termo utilizado para referir-se a ideias que contrariem “ordem instituída” (ou *status quo*) na sociedade. Dessa maneira, elegem a figura de Paulo Freire como inimigo declarado, tendo em vista seu pensamento sobre a educação. É em decorrência disso que surge, por exemplo, o Projeto de Lei 1930/19, apresentado à Câmara dos deputados para propor a revogação da Lei 12.612/12, que declarou Paulo Freire patrono da educação brasileira. É esse também o sentido da declaração do então presidente Jair Messias Bolsonaro, no dia 16/12/2019, na saída da residência oficial do Palácio da Alvorada, ao ser questionado sobre o fato de o contrato com a associação responsável por gerir a TV Escola desde 1995 não ter sido renovado: “Era uma programação [da TV Escola] totalmente de esquerda, ideologia de gênero, dinheiro público para ideologia de gênero. Então, tem que mudar. Reflexo, daqui a 5, 10, 15 anos vai ter reflexo. Os caras estão há 30 anos [no ministério], tem muito formado aqui em cima dessa filosofia do Paulo Freire da vida, esse energúmeno, ídolo da esquerda”. E é fruto dessa influência o projeto de lei “Escola sem Partido”, cujos defensores também atacaram, amplamente, o educador. Seguem exemplos de notícias que ilustram esses fatos:

BASILIO, A. L. Erundina: “Querem condenar Paulo Freire a um novo exílio”. **Carta Capital**, São Paulo, 2 maio 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/erundina-querem-condenar-paulo-freire-a-um-novo-exilio/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

PUTI, A. “Feio, fraco e não tem resultado positivo”, diz Weintraub sobre Paulo Freire. **Carta Capital**, São Paulo, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/feio-fraco-e-nao-tem-resultado-positivo-diz-weintraub-sobre-paulo-freire/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

WEINTRAUB ataca Paulo Freire e sugere tirar mural do educador do MEC. **Carta Capital**, São Paulo, 2 ago. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/weintraub-ataca-paulo-freire-e-sugere-tirar-mural-do-educador-do-mec/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

problematizadora e libertadora de educação, presente em toda a obra freireana, a docência precisa constituir uma práxis revolucionária. Entendemos que esta constitui uma discussão especialmente pertinente em nossa época histórica e são essas ideias que passaremos a desenvolver melhor, logo a seguir.

2.1 A educação sob a ótica do pensamento freireano

Para que possamos compreender como se caracteriza o ato de conhecimento, bem como o sentido do processo educativo no pensamento freireano, é preciso refletir, antes de tudo, sobre como o autor concebe o próprio ser humano, buscando captar a essência da experiência existencial de mulheres e homens. Para Freire (1979), uma das características fundamentais da natureza humana é a permanente inconclusão do ser, seu constante estado de inacabamento. Segundo ele, o ser é, na verdade, estar sendo. E, por serem dotados de consciência, pela possibilidade de autorreflexão, mulheres e homens são capazes de reconhecer esse inacabamento. Por isso, vivem uma busca constante por ser mais, isto é, pela liberdade e pela autonomia do ser, de conhecer, de transformar a si mesmo e ao mundo. Essa busca é o que confere sentido à educação como atividade essencialmente humana.

Também por serem constituídos de consciência, mulheres e homens podem distinguir um “eu” e um “não-eu”, tornando-se capazes de se relacionarem. Assim, estabelecem relações com a outra pessoa no mundo, com o mundo e pelo mundo. Freire (1967) aponta que o ser humano é ser de relações no mundo e com o mundo, tendo em vista sua abertura à realidade. Para compreender melhor o que significa dizer que o ser humano é um ser de relações, o autor esclarece que o conceito de relações guarda conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Pluralidade na medida que são diversos os desafios que o mundo apresenta ao ser humano, bem como suas respostas a esses desafios. Transcendência pela consciência do ser humano de sua finitude e por sua necessidade de ligar-se ao Criador, que o liberta. Criticidade, na medida que capta dados da realidade de maneira reflexiva e não apenas reflexa. Consequência, pois o ser humano se constitui sujeito interferidor da realidade. E temporalidade, pela capacidade de discernir entre ontem, hoje e amanhã.

Diferentemente dos animais, que apenas estão em contato com o mundo, num processo de acomodação à realidade, o ser humano, ao relacionar-se com o mundo,

se integra a ele. Assim, se ajusta ao mundo, mas também o transforma intencionalmente. Essa integração implica em um “enraizamento” espaço-temporal, de modo a constituir-se um ser histórico, marcado pelas características de sua época, nos domínios da história e da cultura. Essa relação com a realidade, a partir das faculdades humanas de criação, de recriação, de tomar decisões e de agir de modo intencional, promove a humanização da realidade, isto é, a produção de cultura. E o ser integrado a essa realidade torna-se sujeito histórico.

Para Freire (1979), ao responder os desafios que partem do mundo, o ser humano cria o mundo histórico-cultural. Esse mundo histórico-cultural, por sua vez, se volta sobre o ser humano, condicionando-o. Assim, “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983, p. 52).

Outro aspecto importante é que, conforme Freire (1987), por estarem sendo, isto é, por seu constante estado de inacabamento, mulheres e homens podem caminhar no sentido de sua humanização, buscando ser mais, que é sua vocação ontológica, ou no sentido de sua desumanização — outra viabilidade ontológica, que constitui sua realidade histórica, tendo em vista as situações de opressão de uns pelos outros. Esta última, todavia, é uma distorção de sua vocação ontológica:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens [seres humanos] como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, **destino dado**, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta o **ser menos**. (FREIRE, 1987, p. 16, grifos do autor)

Freire (1979) destaca que essa busca por ser mais, que leva à humanização, não pode ocorrer de modo individual. Isso porque “eu sou na medida em que os outros também são” (JASPERS, [1958] *apud* FREIRE, 1979, p. 14). Assim, a busca verdadeira só pode ocorrer em comunhão com outras mulheres e homens. Nessa perspectiva, existe uma relação muito estreita entre busca e comunhão. Se

individualizada, a busca por ser mais poderia traduzir-se por ter mais, mesmo que às custas de outras pessoas terem menos. E isso constitui, na verdade, uma forma de ser menos. A busca que não se dê na coletividade pode levar à “coisificação” de outras consciências, já que umas consciências poderiam tornar-se objeto das outras. E esse cenário significaria desumanização.

É com base nessa assertiva que Pierre Furter, no prefácio da obra “Educação Como Prática de Liberdade” (FREIRE, 1967), defende que o fundamento da práxis freireana é a convicção de que o ser humano foi criado para se comunicar com os outros. Portanto, a comunicação é essencial no caminho para a humanização do ser. Estar em comunhão implica estar em comunicação, em diálogo. E há duas condições para que esse diálogo se efetive. A primeira é que a palavra não seja vazia, isto é, que não seja puro verbalismo, mas que seja geradora. Assim, a palavra não pode estar dissociada da ação. E a segunda é que ninguém seja excluído ou colocado à margem desse diálogo.

Essas reflexões quanto à natureza humana, a partir do pensamento freireano, trazem implicações também quanto ao modo de conceber o mundo e a realidade. Como já referimos, mulheres e homens estão na condição de constante inacabamento e em processo de busca por ser mais. Além disso, são seres de relações com o outro, no mundo e com o mundo. O ser humano, na medida em que se constitui, constitui também o mundo e os outros seres humanos, ao passo que é por eles constituído. Há uma relação dialética intrínseca entre o ser e a realidade, bem como dos seres humanos entre si.

Por isso mesmo, não há como conceber a realidade senão também como algo que está sendo, que está em constante processo de transformação. É o resultado da compreensão do ser humano como sujeito histórico, como ser em processo, sempre “enraizado” no espaço-tempo. O mundo é o mediatizador dos sujeitos, é a incidência de sua ação transformadora, de que resulta sua humanização. A consciência humana, por ser capaz de captar o mundo, de refletir sobre a realidade, pode transformá-lo. E é esse processo de transformação do mundo, em que o ser humano é sujeito, que lhe permite ser mais.

Além disso, para Freire (1987), a consciência do mundo implica o mundo da consciência. Isso porque “A consciência e o mundo, diz Sartre, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela” (SARTRE, 1965 *apud* FREIRE, 1987, p. 40). E ainda,

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo, enquanto os outros animais apenas *mexem* nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos. (FREIRE, 2000, p. 20)

Ao captar dados da realidade, mulheres e homens não captam os dados puros, mas geram uma compreensão que pode ser crítica — quando apreende os dados em sua causalidade autêntica, em suas correlações causais e circunstanciais — ou mágica — quando ocorre a mínima apreensão da causalidade. Segundo Freire (1967), a consciência mágica, que ele classifica como uma consciência intransitiva, é um tipo de consciência que expressa um descompromisso do ser com a existência. Na medida que vai aumentando sua capacidade de diálogo com os outros seres e com o mundo, passando a ocupar-se de preocupações mais amplas, não restritas à esfera vital, essa consciência vai se tornando transitiva. Em um primeiro estado, a consciência transitiva é ingênua, isto é, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Por isso mesmo, ela pode tornar-se fanática, se dominada pelo irracionalismo sectário. Por outro lado, pode tornar-se crítica, pela via da educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política. A consciência crítica se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. E somente ela constitui a matriz verdadeira da democracia.

Ainda segundo Freire (1967), das relações do ser com a realidade e na realidade, resulta o conhecimento, expresso pela linguagem. Esse conhecimento, portanto, não depende de sua alfabetização e não está ligado à escolarização. Não há ignorância absoluta, assim como não há saber absoluto. Tanto o saber quanto a ignorância são relativos. Ninguém é totalmente ignorante, da mesma forma que ninguém sabe de tudo. A compreensão da ignorância e do saber em termos absolutos é uma compreensão ingênua do conhecimento humano que, conforme Freire (1983), é preciso superar. É essa compreensão que fundamenta situações educativas em que se pretende transferir ou “depositar” o conhecimento do mundo na mente dos/as educandos/as — concepção bancária da educação (FREIRE, 1987). Nessas

situações, conhecer torna-se um ato que transforma sujeitos em objetos, que recebem, de modo passivo e dócil, conteúdos dados e impostos pelo outro.

Freire (1983) defende que a fonte verdadeira do conhecimento é a confrontação com o mundo. Dessa forma, apenas como sujeitos (e não transformados em objeto) é que mulheres e homens podem conhecer:

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p. 16)

Segundo o autor, só é possível dizer que aprendeu de verdade aquele/a que se apropriou do que foi aprendido e é capaz de reinventá-lo, de aplicá-lo em situações existenciais concretas. Portanto, em uma situação educativa, tanto educador/a quanto educando/a precisam constituir-se como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto que buscam conhecer. Assim, “[...] a ‘educação como prática da liberdade’ é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 1983, p. 53).

O processo de construção do conhecimento, nessa perspectiva, se dá a partir de situações concretas e da experiência existencial dos sujeitos cognoscentes. Está contextualizado no mundo real. Só pode ocorrer mediante uma atitude problematizadora frente a esse mundo e aos desafios que ele nos impõe. E também só pode ocorrer por meio da linguagem. O diálogo é a estrutura fundamental do conhecimento. Como explica o autor:

Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados. Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados. (FREIRE, 1983, p. 56)

Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o ato cognoscitivo. E esse desenvolvimento ocorre a partir de uma ação dialógica, ou seja, do estabelecimento do diálogo problematizador entre os sujeitos cognoscentes sobre o objeto de conhecimento.

Com base nessa compreensão gnosiológica, Freire (1987) critica práticas educativas muito recorrentes, que se caracterizam pelo estabelecimento de uma relação educador/a-educando/a configurada fundamentalmente pela narração ou dissertação do/a educador/a enquanto o/a educando/a ouve paciente e passivamente. Conforme já nos referimos, tais práticas são embasadas por uma concepção de educação que o autor denomina de bancária. Nesse formato, a educação se torna instrumento de opressão, pois ela transforma os seres em objetos, negando seu papel de sujeitos cognoscentes.

Essa compreensão bancária do processo educativo tem como pressuposto uma realidade estática e fragmentada, em que o conteúdo de ensino é alheio à experiência existencial do/a educando/a. Nessa perspectiva, o processo educativo se caracteriza pela sonoridade da palavra (tendo em vista estar centrada na narrativa, na dissertação) e não em sua força transformadora. Estimula a repetição e a memorização mecânica, ao invés de priorizar a reflexão. Educar constitui, nessa concepção, o ato de “depositar” conteúdo na mente dos/as educandos/as, como se ela fosse um recipiente vazio a ser preenchido.

Ao negar a educação e o conhecimento como processos de busca, a educação bancária gera alienação e ignorância. Segundo o autor, ela reflete, na verdade, uma sociedade opressora, satisfazendo os interesses do opressor, pois acaba por constituir uma dimensão da “cultura do silêncio”, que constrói a atitude de submissão, de passividade e de obediência. Ela anula ou minimiza consideravelmente o poder criador dos/as educandos/as. Estimula a ingenuidade e não a criticidade. Seu objetivo é a transformação da mentalidade do oprimido, de modo que seja possível dominá-lo. Ele vai se formando, assim, como ser para o outro:

Eis aí a concepção "bancária" de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não

podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33)

A concepção bancária de educação reproduz, em seu seio, as relações de opressão que caracterizam a sociedade em que se está inserida. Aí está, na verdade, sua gênese e sua razão de ser.

Freire (1979) explica que há sociedades-sujeito ou sociedades-matriz, que são aquelas que realmente têm poder de decisão, e sociedades-objeto, que são sociedades periféricas, alienadas e não reflexivas. Refere-se também ao conceito de sociedade fechada, que se caracteriza pela conservação do *status* ou do privilégio, em que se observa uma dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Para o autor,

Uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude. Enquanto estas concepções se envolvem ou são envolvidas pelos homens, que procuram a plenitude, a sociedade está em constante mudança. Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair; esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade. Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude. A este período, chamamos transição. Toda transição é mudança, mas não vice-versa (atualmente estamos numa época de transição). (FREIRE, 1979, p. 17)

Segundo Freire (1967), as sociedades em transição exigem formação e desenvolvimento de espírito flexível. O momento de trânsito, para ele, é como uma “pororoca” histórico-cultural. Trata-se de um tempo caracterizado por fortes contradições entre formas de ser, de visualizar, de se comportar. Observa-se, ao mesmo tempo, formas de valorar o ontem e outras carregadas de futuro. Ele explica, ainda, como se observa no trecho citado, que todo trânsito implica mudança, mas nem toda mudança implica trânsito. Isso porque há mudanças que ocorrem dentro de um mesmo tempo histórico. O que caracteriza o processo de trânsito é a passagem de um tempo histórico a outro.

Ainda conforme Freire (1967), cada época histórica possui temas fundamentais e tarefas concretas. É nesse contexto que a educação capta seus temas específicos, que estão ligados ao tecido geral do clima cultural. Em uma sociedade fechada, temas como a democracia, a participação popular, a liberdade, a propriedade e a autoridade,

dentre outros, de que decorrem tarefas específicas, têm uma tônica e uma significação que já não satisfazem a sociedade em trânsito. Esta última constitui um tempo anunciador, em que a educação é tarefa especialmente importante. Isso porque o trânsito pode levar a uma sociedade aberta, mas também pode levar a uma sociedade de massas, que se caracteriza pela predominância da consciência fanatizada, caracterizada pelo sectarismo e pelo irracionalismo, ou da consciência transitiva ingênua. Alcançar a construção de uma sociedade aberta exige esforço, sendo que a educação é um instrumento fundamental nesse sentido.

É importante destacar, ainda conforme o pensamento do autor, que o trânsito é um processo dinâmico, cheio de idas e vindas, avanços e recuos. As sociedades em transição são cambiantes e contraditórias, pois nelas se intensificam forças emocionais que podem levar a irracionalismos e a posições sectárias. Mas, apesar de os recuos poderem levar à trágica desesperança e ao medo generalizado, eles não detêm a transição.

Ao fazer uma análise da sociedade brasileira, Freire (1967) afirma que ela era, naquela época (década de 1960), uma sociedade em transição. E afirma, ainda, que uma de suas marcas mais fortes é a inexperiência democrática. Este é, para ele, um dos pontos de estrangulamento da democratização, já que não se pode subestimar a força do passado histórico. O autor explica que, no caso brasileiro, as condições estruturais do processo de colonização não foram favoráveis à construção de um autogoverno, que seria o melhor exercício possível de democracia. Isso porque a colonização se caracterizou como uma empreitada meramente comercial e não como uma iniciativa civilizatória.

O autor aponta que, a partir da colonização, passamos a ter, no Brasil, grandes propriedades separadas umas das outras. Assim, os habitantes do país precisavam se fazer “protegidos” dos senhores dessa propriedade. Surge, então, o “protecionismo” como característica cultural brasileira. Essa situação acaba por construir em nossa cultura um gosto pelo mandonismo e pela dependência. Aí está, para ele, a raiz do paternalismo e do mutismo. É que no grande domínio não há diálogo. E sem diálogo não é possível a experiência do autogoverno.

Ainda conforme Freire (1967), no Brasil colônia, o centro de gravitação da vida privada e pública está situado no poder externo, na autoridade externa. Essa forma de organização social propicia a criação da consciência hospedeira da opressão e não da consciência livre e criadora. Assim, as circunstâncias de nossa colonização e do

povoamento nas terras brasileiras levaram a sociedade a um fechamento individualista. Os próprios núcleos urbanos são nascidos “de cima para baixo”, pois são criados compulsoriamente, com populações “arrebanhadas”. E outro fator importante para a compreensão da formação da sociedade brasileira, a partir da colonização, é que a exploração da colônia se deu sobre a base do trabalho escravo.

Todas essas condições culturais são desfavoráveis à formação da solidariedade política. Ao contrário, a formação da sociedade brasileira foi caracterizada, desde o início, pelo poder exacerbado, a que se foi associando a submissão. A partir dela, foram se constituindo disposições mentais rigidamente autoritárias e acríticas. O que era constante na vida colonial era o ser esmagado pelo poder, nunca interferindo na constituição e na organização da vida comum.

A chegada de D. João VI e sua corte real ao Brasil, segundo Freire (1967), vai reforçar o poder das cidades, indústrias e das atividades urbanas. Ocorre, então, uma transferência de poder do patriarcado rural para a burguesia, habitante das cidades. Mas isso não significou maior participação do homem comum na comunidade. Eram apenas os homens de classes privilegiadas que governavam a comunidade municipal.

No século XX, a partir de um ímpeto popular nascido em meio a esse contexto, ocorre uma rachadura da sociedade brasileira. Aqueles que estudaram na Europa e retornaram ao Brasil começaram a pressionar por uma “modernização” política e cultural. É assim que, sobre a base da inexperiência democrática, surge a tentativa de inaugurar o estado formalmente democrático. O que houve, na verdade, foi a tentativa de trazer para o Brasil um modelo importado de sociedade, sem considerar as características do contexto local. Trata-se de uma forma de alienação cultural, que sempre valoriza mais outras culturas, consideradas superiores, mais desenvolvidas. Esse período foi marcado pela superposição de uma estrutura econômica feudal, que constituiu uma estrutura social autoritária, à implantação de uma forma política e social que exigiria diálogo, participação e responsabilidade.

Para o autor, as primeiras alterações que afetaram os sistemas de forças que mantinham a sociedade brasileira fechada, abrindo essa rachadura, que a fez entrar em transição, ocorreram ao final do século XIX: as restrições no tráfico de escravos, a abolição da escravatura, a inauguração do trabalho livre, a imigração e um surto industrial.

Ainda segundo Freire (1967), nas décadas de 1920 e 1930 (após a 1ª Guerra Mundial), também após a 2ª Guerra Mundial, houve um grande impulso desse surto

de industrialização. Em consequência, houve um aumento crescente da urbanização. Mas esse aumento constituiu muito mais um inchaço que um desenvolvimento. Esse movimento, de toda forma, provocou reflexos em toda a vida nacional: na cultura, nas artes, nas ciências, dentre outros aspectos. O povo iniciava, assim, suas experiências de participação. Mas esse avanço gerou, na mesma proporção, o aumento de forças resistentes, que levaram também a recuos e regressões.

A preocupação da obra de Freire (1967) é a de dar uma resposta, no campo da pedagogia, a essa fase de transição da sociedade brasileira. Para o autor, a contribuição do/a educador/a brasileiro/a nesse processo é a promoção de uma educação crítica e criticizadora, que auxilie na passagem da transitividade ingênua para a transitividade crítica, alargando a capacidade do povo brasileiro de captar os desafios do próprio tempo para ter condições de resistir aos poderes da emocionalidade da transição, armando-se contra os irracionalismos.

Para o autor, porém, na fase vivida pela sociedade brasileira àquela época, um problema crucial se impunha à consecução dessa tarefa: que o desenvolvimento econômico desse suporte à construção da democracia, de modo que dele se resultasse a supressão da opressão dos mais pobres pelos mais ricos. Para que isso fosse possível, a emersão popular não poderia assustar tanto as classes dominantes. Mas não era esse o caso. O que ocorreu, ao contrário, foi que a classe dominante se arregimentava irracionalmente na defesa de seus privilégios inautênticos, surgindo, assim, as posições sectárias. Nesse contexto, grande parte do povo, guiado por uma consciência ingênua, servia de joguete e aderiu (ou era aderida) a causas que favoreciam o interesse dos dominadores.

O autor explica também que, em meio a esse cenário, a classe média, que buscava ascensão e afirmação de seus privilégios, via na emersão popular uma ameaça à sua paz. Tudo isso acaba por produzir um aprofundamento das contradições. Quanto mais se anunciava o recuo, mais imperiosa se tornava uma ação educativa criticizadora. A educação corresponde ao contexto e possui força instrumental, isto é, é instrumento na formação e no desenvolvimento de uma sociedade. Assim, Freire (1967) defende uma educação para a decisão (autonomia) e para a responsabilidade social e política.

O autor argumenta, ainda, que a civilização industrial possui poderes de “desenraizamento” (referindo-se às raízes espaço-temporais, ou seja, à condição de sujeito histórico), ao mesmo tempo que pode ampliar as condições de existência

humana, na medida em que pode ampliar as esferas de participação. O ser desenraizado se identifica com formas míticas de explicação da realidade. A produção em série constitui um fator de massificação, pois exige um comportamento mecanizado e repetitivo. Na medida que não exige atitude crítica, torna o ser passivo e, assim, o desumaniza. É nesse sentido que Freire (1967) defende que não podemos perder a batalha do desenvolvimento (que exige formação de quadro técnico), mas também não podemos perder a batalha da humanização. É preciso haver uma harmonia entre uma visão humanista e uma visão tecnológica. É preciso superar esse falso dilema.

Por outro lado, o autor explica que é preciso ajudar o ser, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia com a própria existência desta. O saber democrático, para ele, só se incorpora experimentalmente, existencialmente. Não adianta de nada querer transferi-lo apenas nocionalmente. Portanto, uma educação que não propicie o debate, a análise dos problemas e condições de participação contradiz e compromete a emersão do povo, além de intensificar a inexperiência democrática. A tarefa da educação é a formação do ser crítico, que é democrático e permeável, isto é, ligado às circunstâncias de sua época. E, para cumprimento dessa tarefa, o autor aponta que era preciso superar, à época, o analfabetismo e a inexperiência democrática.

É a partir desse raciocínio que Freire (1987) formula sua pedagogia do oprimido, que tem como objeto de reflexão a opressão e suas causas. Conforme já apontamos, apesar de a desumanização ser uma distorção da vocação ontológica do ser humano, ela é uma realidade histórica. Para caminhar rumo à humanização, é preciso superar a contradição entre opressores e oprimidos, que se encontram, ambos, desumanizados. Portanto, a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertarem a si mesmos e aos opressores. Essa tarefa, só poderão alcançar pela práxis de sua busca, lutando por ela. A pedagogia do oprimido é, então, aquela forjada com ele, que resulta no seu engajamento na luta, por meio de uma práxis libertadora.

O grande problema, porém, que se apresenta como obstáculo, é a dualidade existencial das pessoas oprimidas. Como seres “duplos”, “hospedam” em si mesmos o opressor. Portanto, precisam, antes de tudo, descobrir-se “hospedeiros”. E a pedagogia é um instrumento para essa descoberta crítica. A grande contradição dessa situação é que, ao se descobrirem oprimidos, podem se identificar com o opressor e,

ao invés de buscarem acabar com a opressão, podem buscar sair da condição de oprimidos para se tornarem, eles mesmos, opressores. Esse é, porém, um caminho que não os retira da condição de desumanização.

A prescrição, com sentido alienador, é o elemento base da mediação opressor-oprimido. Assim, o comportamento do oprimido se caracteriza por ser um comportamento prescrito. É por meio da prescrição que ocorre a introjeção da “sombra” do opressor no oprimido. Expulsar essa “sombra” implica preencher esse espaço de autonomia. Mas enquanto não se sentem capazes de assumir a liberdade, com toda a autonomia que ela exige, os oprimidos têm medo dela.

A defesa de Freire (1987) é de que a luta pela libertação é uma práxis, isto é, nessa luta, a ação e a reflexão crítica não se dicotimizam, mas constituem uma unidade. Além disso, essa luta implica diálogo crítico. Nesse processo, o trabalho das lideranças é a ação educativa, que não pode se dar pelo comunicado ou pela *sloganização* (assim como ocorre na educação bancária). A formação da consciência é o método, ou o caminho, para alcançar a transformação. E a transformação legítima é aquela que se dá “com” as pessoas oprimidas, como sujeitos (e não objetos) dessa transformação. Por isso, para o autor, ninguém liberta ninguém, assim como ninguém se liberta sozinho. Mulheres e homens só podem se libertar em comunhão. Da mesma maneira, ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo. Mulheres e homens se educam entre si, em comunhão, mediatizados pelo mundo. Somente assim a educação constitui prática de liberdade.

Nesse sentido, a educação libertadora exige a superação da contradição educador/a-educando/a e implica, necessariamente, o diálogo (mesmo que, em uma estrutura de educação formal, o diálogo seja apenas sobre a negação do diálogo). A educação constitui, nessa perspectiva, uma situação gnosiológica em que os sujeitos cognoscentes são mediatizados pelo objeto cognoscível. Essa educação implica na negação do ser abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, bem como na negação do mundo como uma realidade ausente dos seres.

De caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade, busca a emersão das consciências, de que resulte uma inserção crítica na realidade. Na prática dessa educação, os/as educandos/as vão desenvolvendo seu poder de captação e compreensão do mundo, que lhes aparece como uma realidade em transformação, em processo. A tendência é alcançar uma

forma autêntica de pensar (si mesmo e o mundo, simultaneamente) e atuar, sem dicotomizar o pensar e ação.

Em síntese,

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. (FREIRE, 2000, p. 22)

Mas, para que seja possível a concretização dessa pedagogia crítica que viabiliza a construção de uma sociedade justa,

[...] é absolutamente indispensável que o povo todo assuma, em níveis diferentes, mas todos importantes, a tarefa de refazer a sua sociedade, refazendo-se a si mesmo também. Sem esta assunção da tarefa maior - e de si mesmo na assunção da tarefa -, o povo abandonará a pouco e pouco a sua participação na feitura da História. Deixará, assim, de estar presente nela e passará a ser simplesmente nela representado. (FREIRE, 1989, p. 24)

Como se pode perceber, a educação não pode ser concebida, conforme o pensamento freireano, como atividade neutra. Para o autor, “Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor” (FREIRE, 1983, p. 53). Isso porque do mesmo modo que a atividade educacional é marcada e condicionada pelas características da sociedade em que se insere, o modo de se conceber e de se praticar educação também tem, necessariamente, desdobramentos na formação humana e na construção da sociedade. Assim, na defesa de uma sociedade de mulheres e homens livres e autônomos/as, que possam buscar ser mais, efetivando sua humanização, e ser para si, é que Freire (1967, 1979, 1987) argumenta em favor de uma educação libertadora e problematizadora, que só pode ocorrer por meio do diálogo, numa práxis libertadora.

Como elemento essencial, o diálogo, nessa forma de conceber a educação, é a própria palavra. Nele, precisamos identificar duas dimensões:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 91)

Isso significa dizer que o diálogo é uma exigência existencial do ser para transformar o mundo. E, para o autor, ele se fundamenta nos princípios do amor, da humildade, da fé, da confiança, da esperança e do pensar verdadeiro, ou pensar crítico. Além disso, a teoria da ação dialógica freireana é caracterizada pela colaboração, ou seja, pelo trabalho em conjunto, que só pode se dar pela comunicação; pela união, que só pode ocorrer pela construção da consciência de classe; pela organização de uma liderança com as massas; e pela síntese cultural, que é o instrumento de superação da própria cultura, em que não se separa investigação temática e ação e em que todos os agentes participam como colaboradores, sem impor sua visão, mas contribuindo com sua visão.

Ao buscar apontar como fazer uma educação assim, Freire (1967) apresenta três elementos-chave. O primeiro é um método que seja ativo, dialogal, crítico e criticizador. É preciso colocar educador/a e educando/a na condição de sujeitos e em diálogo. E esse diálogo é a relação (de mão dupla) de A com B, que se caracteriza pela simpatia. Somente assim, pode haver, verdadeiramente, comunicação. O segundo é a modificação do conteúdo programático da educação. Esse conteúdo precisa partir do conceito antropológico de cultura, promovendo a democratização da cultura, que inclui o domínio da escrita e da leitura. O terceiro é o uso de técnicas, como a redução e a codificação. Ao apresentar seus ciclos de cultura, por meio dos quais promoveu a alfabetização de inúmeros jovens e adultos espalhados pelo país, o autor propõe a “redução” do conceito de cultura a traços fundamentais e situações existenciais “codificadas” para que os grupos de educandos/as sejam desafiados/as à “decodificação”, ou seja, à compreensão.

Ao nosso ver, esses elementos indicados pelo autor nos levam a refletir na importância de nossas metodologias de ensino, que podem colocar o/a educando/a na condição de sujeito ou de objeto; de nossos currículos, que não podem estar descontextualizados em relação à experiência existencial e cultural dos/as educandos/as; e das estratégias de ensino, que precisam ser bem elaboradas e mais complexas, a fim de desafiar os/as educandos/as, como sujeitos cognoscentes, ao ato

cognoscitivo, para o qual é fundamental, conforme já nos referimos, o desenvolvimento da linguagem, por meio do diálogo problematizador.

E para que se efetive nessa concepção libertadora e problematizadora, a docência, como práxis revolucionária, não pode prescindir da reflexão crítica. Conforme Freire (1996), o processo educativo se caracteriza pela troca, em que aprende tanto o/a educador/a quanto o/a educando/a. Por isso, para o autor, não há docência sem discência. Para ele, quem ensina aprende ao ensinar, da mesma forma que quem aprende ensina ao aprender.

Partindo desse pressuposto, o autor defende que, na formação e no desenvolvimento docente, é preciso possibilitar que a curiosidade ingênua vá se tornando crítica (curiosidade epistemológica), através da reflexão sobre a prática. Para ele, é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se torna possível melhorar a próxima prática. Assim, a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência para o estabelecimento da relação teoria/prática. Sem isso, a atividade docente se transforma em mero ativismo (ação pela ação, desvinculada da reflexão).

Ainda conforme Freire (1996), o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Portanto, a formação e o desenvolvimento docente não podem estar alheios também, de um lado, ao exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, de outro, ao reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Para ele, “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (FREIRE, 1996, p. 17).

2.2 A docência libertadora como práxis revolucionária

Tendo feito esse breve esboço do pensamento educacional na obra freireana, precisamos apresentar também outro conceito teórico fundamental na construção argumentativa deste trabalho, que é o de práxis. Para tanto, nos apoiaremos na obra de Vázquez (1980). Conforme o autor, na língua espanhola, os termos “prático” ou “práxis” podem ser empregados indistintamente. O primeiro é mais usual, todavia foi ganhando, ao longo do tempo, uma aderência semântica que o remete à atividade prática humana em um sentido mais utilitarista. Portanto, para distanciar-se desse

sentido utilitarista ordinário da palavra “prático” foi que optou pelo termo “práxis”, elaborando uma filosofia da práxis.

Para Vázquez (1980), a consciência ordinária acabou reduzindo o prático a apenas uma dimensão, que é a do prático-utilitário. Segundo o autor, nessa concepção, “Prático é o ato ou objeto que proporciona uma utilidade material, uma vantagem, um benefício; não-prático é o que carece dessa utilidade direta, imediata” (VÁZQUEZ, 1980, p. 26, tradução nossa).⁴ Para ele, trata-se de um ponto de vista que coincide com o da produção capitalista ou dos economistas burgueses. Isso porque, nessa perspectiva, o prático é o produtivo, considerando a noção capitalista de produção, como a atividade que produz novo valor, ou mais valia. Assim sendo, nessa perspectiva, atividades como a artística, a política, ou mesmo a teórica, não são práticas, pois se distanciam de necessidades imediatas e da produção de mais valia.

Já em relação a “práxis”, Vázquez (1980) explica que o termo vem do grego, na Antiguidade, e se referia à ação propriamente dita. Conforme o autor, “Práxis, em grego antigo, significa ação de realizar algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade” (VÁZQUEZ, 1980, p. 20, tradução nossa).⁵ Mas a noção de “práxis” proposta pelo autor não é coincidente com o significado do vocábulo grego que o originou. Ao invés disso, a ideia de práxis, para ele, refere-se à atividade consciente objetiva. Ela ocupa lugar central na filosofia que se propõe a transformar o mundo, para além de interpretá-lo, como é o caso da filosofia marxista. Assim, numa concepção marxista, a práxis é a atividade material do ser social.

Para irmos nos aproximando um pouco mais do conceito de práxis proposto por Vázquez (1980), é preciso compreender a relação estabelecida por ele entre atividade e práxis. Para o autor, toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Atividade é o ato ou o conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (ou agente) modifica determinada matéria prima. Assim, a atividade se opõe à passividade e está na esfera da efetividade (e não na mera possibilidade). Um de seus traços característicos é que ela mostra, nas relações entre as partes e o todo, os

⁴ Texto original: “Práctico es el acto u objeto que reporta una utilidad material, una ventaja, un beneficio; impráctico es lo que carece de esa utilidad directa e inmediata”.

⁵ Texto original: “Praxis, en griego antiguo, significa acción de llevar a cabo algo, pero una acción que tiene su fin en sí misma y que no crea o produce un objeto ajeno al agente o a su actividad”.

traços de uma totalidade. Além disso, ela se traduz em um resultado ou em um produto.

O autor explica também que a atividade humana se distingue por ter um caráter consciente, pois se inicia com um resultado ideal, ou finalidade, e termina com um resultado real ou um produto. Isso significa que o ser humano nega uma realidade existente e, afirmando outra, que ainda não existe, planeja sua atividade. Sendo assim, sua determinação não vem do passado, mas do futuro, como uma projeção. O resultado real não coincide, necessariamente, com o idealizado, pois ele vai sofrendo mudanças no processo de realização da atividade. E essa inadequação entre a intenção inicial e o resultado ocorre tanto na esfera da atividade individual como da atividade social. De todo modo, “Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de uma finalidade, a qual se subordina ao curso da atividade mesma” (VÁZQUEZ, 1980, p. 248, tradução nossa).⁶

O autor observa, ainda, que a atividade humana não se limita à sua manifestação exterior. Uma parte essencial dela ocorre na consciência e se manifesta como produção de conhecimento. A atividade da consciência é elaboração de finalidade e produção de conhecimento em estreita relação, de modo a estabelecer uma unidade indissolúvel entre atividade cognoscitiva e atividade teleológica. Por outro lado, a atividade humana também é constituída de atividade prática, que é a atividade real, objetiva ou material. Sem isso, não poderíamos falar de práxis como atividade material, consciente e objetiva.

Vázquez (1980) aponta também que a diversidade de matéria prima sobre a qual pode incidir a atividade prática dá origem a diversas formas de práxis. O sujeito pode exercer sua ação sobre algo dado naturalmente, sobre o produto de uma práxis anterior ou mesmo sobre o próprio ser humano. Assim, o autor classifica alguns tipos de práxis, como a práxis produtiva, a práxis artística, a práxis experimental, a práxis política e a práxis revolucionária. Neste estudo, nos interessa especialmente o significado de práxis revolucionária, que é, segundo ele, uma etapa superior da transformação prática da sociedade. O autor explica que “na sociedade dividida em classes antagônicas, a atividade revolucionária permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe

⁶ Texto original: “Toda acción verdaderamente humana exige cierta conciencia de un fin, el cual se subordina al curso de la actividad misma”.

dominante e instaurar, assim, uma nova sociedade” (VÁZQUEZ, 1980, p. 260, tradução nossa)⁷.

Portanto,

Se o homem [ser humano]⁸ existe enquanto tal como ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora frente à natureza exterior e frente a sua própria natureza, a práxis revolucionária e a práxis produtiva constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático. (VÁZQUEZ, 1980, p. 260, tradução nossa)⁹

Porém, conforme o autor, essas são apenas formas concretas e particulares de uma práxis humana total, que permite ao ser humano, como ser social e consciente, humanizar o mundo e, ao mesmo tempo, humanizar-se a si mesmo.

Vázquez (1980) comenta também que há uma estreita relação entre teoria e prática revolucionária, na vida social. Segundo o autor, a teoria marxista da revolução surge de uma estreita relação com a atividade prática e vai se enriquecendo com novas soluções na medida em que a luta revolucionária do proletariado progride. Dessa forma, a teoria da revolução marxista não se reduz ao estudo do sistema econômico-social ou das condições objetivas que explicam a necessidade da revolução. Ela se nutre constantemente da análise da atividade prática humana e está condicionada por ela.

Assim, Vázquez (1980) defende que a atividade teórica só existe em relação com a prática, havendo, entre elas, uma relação de dependência. Para o autor, a atividade teórica não é, por si, uma forma de práxis, pois seu objeto é psíquico e não material. Apesar de promover transformações das ideias sobre o mundo, ela não produz, diretamente, transformações do mundo propriamente dito. Mas é na prática que a teoria encontra seus fundamentos, suas finalidades e seus critérios de verdade.

⁷ Texto original: “En la sociedad dividida en clases antagónicas, la actividad revolucionaria permite cambiar radicalmente las bases económicas y sociales en que se asienta el poder material y espiritual de la clase dominante e instaurar así una nueva sociedad”.

⁸ Reproduzimos o texto original do autor, por se tratar de uma citação literal, mas entendemos que o termo entre colchetes traduziria melhor a ideia expressa, pois o vocábulo “homem”, nesse caso, é manifestação de uma linguagem sexista e não inclui, literalmente, nem as mulheres, nem as pessoas LGBTQIA+.

⁹ Texto original: “Si el hombre existe en quanto tal como ser práctico, es decir, afirmándose con su actividad práctica transformadora frente a la naturaleza exterior y frente a su propia naturaleza, la praxis revolucionaria y la praxis productiva constituyen dos dimensiones esenciales de su ser práctico”.

O autor assevera que existe uma oposição, ou uma diferença, entre o teórico e o prático. Mas explica que essa oposição não é absoluta, pois, se assim fosse, teríamos ou uma prática desconectada da teoria ou uma teoria que se nega a vincular-se à prática. O mais recorrente, no senso comum, é a compreensão da prática desconectada da teoria, pois esse é o resultado da visão pragmática e utilitarista de prática. Vázquez (1980) defende, porém, com base no pensamento marxista, que a prática deve ser compreendida como “[...] ação material, objetiva, transformadora que corresponde a interesses sociais e que, considerada de um ponto de vista histórico-social, não é só produção de uma realidade material, mas criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1980, p. 273, tradução nossa).¹⁰

O autor trata, ainda, da prática como finalidade da teoria. É quando se constitui uma relação entre uma teoria já elaborada e uma prática que ainda não existe. Nesse caso, a teoria se acha determinada por uma prática da qual ainda não se pode nutrir, ou seja, é uma antecipação de uma prática ideal. Nessa relação, a teoria usufrui de uma autonomia relativa em relação às necessidades práticas. Mas trata-se de uma autonomia apenas relativa, pois, conforme já apresentamos, para o autor, o papel determinante pertence à prática, como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria.

Desse modo, para ele, a relação entre teoria e prática é, ao mesmo tempo, uma relação de dependência e de autonomia. E essa relação pode ser analisada em dois planos: no plano histórico-social e no plano das atividades práticas determinadas. No primeiro plano, podemos dizer que a teoria depende da prática, na mesma medida em que a prática é fundamento da teoria, determinando o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento. E só se relaciona com a teoria a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social. A transformação prática do mundo recebe contribuições de certos elementos teóricos.

Assim, para o autor,

[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, quer dizer, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um e outro. [...] Pois bem, da mesma forma que a atividade teórica, subjetiva, por si não é práxis, tampouco o é uma

¹⁰ Texto original: “[...] acción material, objetiva, transformadora que responde a intereses sociales y que, considerada desde un punto de vista histórico-social, no es sólo producción de una realidad material, sino creación y desarrollo incesantes de la realidad humana”.

atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto — como é o caso do ninho que o pássaro constrói — quando falta nela o momento subjetivo, teórico, representado pelo lado consciente dessa atividade. (VÁZQUEZ, 1980, p. 297, tradução nossa)¹¹

De todo modo, o autor defende que é preciso compreender, sobre a relação teoria-prática, que não se trata de uma relação direta e imediata. Portanto, a prática não fala por si mesma, não é transparente nem mostra, por si só, sua racionalidade e sua verdade, pois não é diretamente teórica. Como em qualquer esfera do conhecimento, sua essência não se manifesta direta e imediatamente em sua aparência. Por isso, a práxis exige compreensão. É preciso um exercício de análise para entendê-la.

Tendo em vista essa compreensão sobre o conceito de práxis é que Silva (2017), ao tratar da formação de professores/as, defende que ela ocorra sob a base de uma epistemologia da práxis e não de uma epistemologia da prática, que tem se tornado uma tendência hegemônica. Segundo a autora, na realidade da formação de professores/as para a educação básica, principalmente a partir de diretrizes curriculares mais recentes, o que tem se observado de modo mais recorrente é uma epistemologia da prática. Nessa perspectiva, o *locus* mais adequado para essa formação seria a própria escola e não a universidade. A justificativa é a necessidade de estar na prática e refletir sobre ela, desde o início do processo, para garantir uma boa formação.

A autora defende, porém, que estar imerso na prática não é condição suficiente para construir o fazer pedagógico crítico. Afinal, como vimos, as práticas não falam por si. Para compreender a realidade e as práticas nela desenvolvidas é fundamental que haja uma mediação teórica, a partir da qual serão construídos os significados. Assim, não se pode perder de vista que a docência, ao constituir uma atividade humana material, consciente e objetiva, em que teoria e prática não se dissociam, é práxis:

¹¹ Texto original: “[...] la praxis es, en verdad, actividad teórico-práctica; es decir, tiene un lado ideal, teórico y un lado material, propiamente práctico, con la particularidad de que sólo artificialmente por un proceso de abstracción, podemos separar uno y otro. [...] Ahora bien, de la misma manera que la actividad teórica, subjetiva, de por sí no es praxis, tampoco lo es una actividad material del individuo, aunque pueda desembocar en la producción de un objeto — como es el caso del nido que construye el pájaro — cuando falta en ella el momento subjetivo, teórico, representado por el lado consciente de esa actividad”.

Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis. (SILVA, 2017, p. 126)

Isso significa que o trabalho docente deve ser visto na unidade teoria-prática, seja no processo de formação inicial ou no processo de desenvolvimento profissional permanente, e em qualquer nível educativo (seja na educação básica ou superior).

Mas se para a docência na educação básica temos, em geral, um processo de formação inicial, mesmo que orientado por uma epistemologia da prática (SILVA, 2017), para a educação superior, sequer podemos dizer que temos um processo de formação inicial para a docência. Conforme o artigo 66 da Lei 9.394, de 1996, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Contudo, os cursos de mestrado e doutorado no país são centrados na formação para a pesquisa, não sendo obrigatório qualquer tipo de formação específica para a docência. É como se o domínio do conteúdo fosse suficiente e o exercício da docência, nesse caso, fosse uma prática espontânea. Essa é uma realidade que desfavorece, sobremaneira, uma educação libertadora no nível superior.

Neste trabalho, defendemos que a docência é uma práxis que incide sobre o ser humano, pois visa transformá-lo. Mas possui impactos, consequentemente, sobre a transformação do mundo e da realidade, tendo em vista a intrínseca relação entre o ser humano e a realidade. Se realizada na perspectiva freireana, buscando a humanização de mulheres e homens, de modo que possam, em comunhão, ser mais, superando as relações de opressão estabelecidas na sociedade, ela se aproxima de uma ação revolucionária na concepção marxista. Constitui, assim, uma práxis revolucionária. Desse modo,

A concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico-dialético. Essa compreensão se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia. (SILVA, 2017, p. 129)

Segundo Silva (2017), a educação se constitui como práxis se concebida como uma ação transformadora, que, sustentada no conhecimento da realidade a partir de uma consciência crítica, fortalece, para mulheres e homens, a possibilidade de assumirem seu papel de sujeitos históricos, vencendo o fatalismo e o imobilismo. E essa práxis precisa ser reflexiva, entendendo, com base em Vázquez (1968), que

[...] a práxis reflexiva é a práxis consciente de sua missão, sua finalidade, sua estrutura, sua lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode se realizar. (SILVA, 2017, p. 130)

Por todo o exposto, na pesquisa desenvolvida assumimos a defesa de uma educação libertadora e problematizadora, conforme a concepção freireana, em que o processo educativo se dê a partir de um método ativo, dialógico, crítico e criticista, em que o conteúdo tenha como ponto de partida a experiência existencial e cultural dos/as educandos e em que se utilizem estratégias de ensino bem elaboradas e complexas, que consigam desafiar os/as educandos/as ao ato cognoscitivo. Para tanto, a docência é compreendida como uma práxis revolucionária e reflexiva. E o desenvolvimento profissional docente proposto se dá sobre as bases da colaboração e da reflexão crítica.

2.3 E por que falar de educação libertadora na época atual?

Esta pesquisa nasce, como projeto, em 2016, quando me candidatei ao curso de doutorado. Neste período, vivíamos, conforme Freixo e Rodrigues (2016), o golpe político que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma. Em obra que trata especificamente deste assunto, os autores explicam que apesar de o processo de *impeachment*, que resultou no afastamento definitivo da presidenta em 31 de agosto de 2016, ter seguido os trâmites previstos na legislação brasileira e ter tido seus marcos legais definidos pelo Supremo Tribunal Federal, se configurou, explicitamente, como um golpe de Estado pela não aceitação, por parte da Comissão do *Impeachment*, das evidências de que a presidenta não teria cometido crime de responsabilidade, conforme estava sendo acusada, desconsiderando, inclusive, a

manifestação de membros de órgãos como o Tribunal de Contas, que a isentavam. Segundo os autores, esse evento constituiu

Um golpe articulado pelos setores mais conservadores da sociedade brasileira, sustentado por parte expressiva do judiciário, do congresso nacional e dos maiores grupos de mídia do Brasil e voltado contra um projeto de sociedade que se procurou implantar nos anos em que o PT esteve no Executivo Federal. (FREIXO; RODRIGUES, 2016, n. p.)

Os autores esclarecem, ainda, que

O golpe levado a cabo em 2016 no Brasil faz parte dessa nova geração de coup d'État. A articulação entre setores do judiciário e forças políticas conservadoras representadas no parlamento, contando com forte apoio midiático, derrubaram um governo democraticamente eleito, utilizando uma argumentação jurídica, técnica e política bastante frágil, que foi questionada e desconstruída por alguns dos mais brilhantes juristas e economistas do país, que se posicionaram em defesa da presidente afastada durante a farsa que foi o julgamento no Senado. (FREIXO; RODRIGUES, 2016, n. p.)

Também para Toledo (2020) está claro que a real motivação do *impeachment* da presidenta possui cunho político. O autor argumenta, a partir da fala do jurista liberal-conservador, Ives Gandra Filho, publicada em 17/04/2016 no jornal Folha de São Paulo,¹² que a razão que justificava o *impeachment* da presidenta por aqueles que o requeriam era uma suposta falta de governabilidade, expressa por uma crise econômica que se configurava a partir de uma recessão, da alta da inflação, das taxas de juro e do desemprego. Em sua fala, o jurista expressa que “[...] as pedaladas fiscais foram o casuísmo jurídico encontrado pela oposição liberal-conservadora para justificar o *impeachment*” (TOLEDO, 2020, p. 43).

Dângelo (2020) faz uma análise do contexto político e social brasileiro que levou ao golpe de 2016, comparando-o com o contexto que antecedeu o golpe militar, em 1964. Ao ministrar, em cursos universitários, disciplinas de história que tinham como objeto a história do Brasil no período que vai da Proclamação da República até

¹² Texto literal: “A presidente Dilma tornou o país ingovernável, sem condições de reverter a recessão, o desemprego, o crescimento da inflação para dois dígitos, os juros altos e a pestilência da corrupção que inundou sua administração. O impeachment será, pois, julgado politicamente à luz do imperativo da governabilidade do país e dos elementos jurídicos que o embasam.” MARTINS, I. G. S. Corrupção inundou o governo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 17 abr. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2016/04/1761746-corrupcao-inundou-o-governo.shtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

o golpe que instaurou no país a ditadura militar, foi inevitável, para ele, estabelecer alguns paralelos e aproximações entre os acontecimentos do passado e os atuais.

O contexto que antecedeu o golpe de 1964 se configurava, para Freire (1967), conforme já apresentamos, como um momento de transição para a abertura da sociedade. Toledo (2020) explica esse contexto da seguinte maneira:

No pré-1964, as demandas de ampliação dos direitos democráticos e de reformas sociais e econômicas, defendidas publicamente pelos trabalhadores (no campo e nos centros urbanos) e por setores progressistas do governo Goulart, foram denunciadas pela grande imprensa como expressão de uma grave “crise de governabilidade”, da “subversão da lei e da ordem” e da recessão econômica (estagnação e alta inflação). De forma alarmista, estes órgãos a serviço das classes dominantes proclamavam que a “dissolução da família”, o “fim da propriedade privada” e o comunismo ateu e apátrida estavam prestes a dominar o Brasil. Marchas da Família, com Deus e em defesa da propriedade ocorreram em algumas capitais do país pedindo o fim da subversão e do caos social. (TOLEDO, 2020, p. 37-38)

O autor destaca que as reformas sociais e políticas demandadas por trabalhadores/as e progressistas nesse período tinham o objetivo de ampliar a democracia política e mudar o capitalismo brasileiro. Todavia, não se tratava de uma proposta de revolução contra a ordem (ou seja, de uma luta pela implantação de um socialismo), mas de uma revolução dentro da ordem. Desse modo, o que se buscava era diminuir a desigualdade social, por meio de um capitalismo menos selvagem e mais “humano”.

Ainda segundo o autor, a partir do golpe militar, vivemos no Brasil, com a instauração de uma ditadura militar, durante o período de 1964 a 1985 um período de forte recuo do movimento de democratização que vinha se ampliando. Depois de terminada a ditadura, o país continua sendo governado por grupos de direita até 2003, quando é eleito, pela primeira vez, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva — Lula, do Partido dos Trabalhadores. A partir desse período, tendo à frente um líder político alinhado a grupos progressistas de esquerda, voltamos a vivenciar uma nova fase de abertura da sociedade brasileira. Essa fase foi marcada por conquistas como a implantação de políticas de habitação que atendiam a grupos populares, de políticas de distribuição de renda, a expansão da educação superior no país, a construção de uma política de cotas raciais e sociais para ingresso nas universidades e, posteriormente, em concursos públicos, dentre outras. Esse avanço culmina com a

eleição da primeira presidenta mulher do país, Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores, que toma posse em 2011. Mais uma vez,

[...] o governo de Dilma — como também foram os de Lula — nunca se propôs a realizar reformas sociais em profundidade e magnitude que poderiam implicar uma oposição sistemática da burguesia industrial, do empresariado rural e dos banqueiros nacionais e internacionais. (TOLEDO, 2020, p. 44)

Tratava-se também de uma tentativa de revolução dentro da ordem. Ainda assim, havia queixas pontuais contra o governo por parte de representantes das bancadas pecuarista, evangélica e da área de segurança no Congresso Federal. Havia também uma grande insatisfação da classe média e de direitistas, indignados com algumas bandeiras do Partido dos Trabalhadores, como “defesa dos direitos humanos, das cotas raciais, dos direitos dos movimentos LGBT, defesa da mulher, PEC das domésticas, por uma política externa dissociada dos EUA” (TOLEDO, 2020, p. 44).

Conforme Dângelo (2020), é possível perceber também que a reconfiguração política ocorrida no país a partir de 2016 leva a um cenário semelhante ao que vivemos no período da Primeira República Brasileira (1989-1930):

Se olharmos retrospectivamente o governo instaurado pós-golpe de 2016, veremos elementos cada vez mais reveladores do retorno das velhas oligarquias da República Velha, do ponto de vista da entrega das riquezas naturais brasileiras ao capital estrangeiro, da crescente intolerância e afastamento de grupos sociais marginalizados, trabalhadores, sem terras, sem tetos, índios, mulheres e LGBT's das políticas públicas de educação, saúde, moradia, emprego, renda, previdência e assistência social. (DÂNGELO, 2020, p. 94)

Isso porque, após o golpe de 2016,

Michel Temer assume o poder, Luiz Inácio Lula da Silva é preso e em seguida eleger-se Jair Bolsonaro. Os monstros saem do armário e a extrema direita toma conta do poder. Passamos a viver em um temerário estado de exceção que descumpra as regras democráticas e a Constituição Federal. Fraudes como as da Operação Lava Jato são reveladas por parte da imprensa e os direitos fundamentais são severamente atacados, a exemplo da dissolução da proteção trabalhista, da precarização das aposentadorias e dos cortes de investimentos em educação e saúde, nunca antes vistos. O Brasil mergulha no discurso do ódio nas redes sociais e muitos intelectuais de esquerda se veem obrigados ao exílio, com medo das ameaças de

morte. A soberania nacional e os recursos naturais estão em grave risco de usurpação por nações estrangeiras. A economia brasileira vive um ciclo de estagnação. A renda do brasileiro diminuiu e não consegue se recuperar sem políticas eficientes para a retomada de crescimento... Estes e outros aspectos do atual cenário social e político configuram a corrosão da democracia no Brasil. (NORONHA; LIMA; NASCIMENTO, 2020, p. 365)

Por tudo isso, podemos dizer que a nossa época histórica atual guarda semelhanças significativas com aquela que serviu de pano de fundo para a produção da obra de Paulo Freire. É esse o motivo que nos leva a acreditar ser tão importante retomarmos suas reflexões. Também é esse o motivo pelo qual ele é tão atacado por grupos conservadores de direita, responsáveis pela eleição do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, cujo interesse é a manutenção de um Estado antidemocrático. Como se não bastasse a nossa inexperiência democrática, tendo em vista nossa democracia ainda tão jovem,¹³ continuamos sendo afrontados/as por violentos recuos, que atravancam a concretização de uma abertura social:

O *golpe de 2016* feriu de morte a recente experiência democrática brasileira. E enquanto ela agoniza, estirada no carcomido berço esplêndido, a vontade do povo continua sendo traída em outros tantos sucessivos golpes cotidianos e aqueles que também poderíamos chamar de *inimigos da pátria*, promotores da discórdia social, testam todos os nossos limites e intentam estabelecer um estado de mínimos benefícios e máximo terror. Como detê-los? Como resolver este impasse? Só há uma saída: o fortalecimento da construção da democracia no Brasil. (NORONHA; LIMA; NASCIMENTO, 2020, p. 366)

Assim, o grande papel da educação na nossa época histórica é o de favorecer a ampliação da democracia, fortalecendo a autonomia de mulheres e homens. Não significa que a educação, por si só, poderá transformar a sociedade. Essa é uma visão otimista e ingênua. Mas é fundamental seu papel na transformação dos seres humanos sobre os quais incide sua ação, para que estes, como sujeitos históricos, promovam a transformação social necessária.

É preciso esclarecer que o processo educativo que busca o desenvolvimento da autonomia não é aquele que suprime a autoridade - bem distinta de autoritarismo - e cai no outro extremo, que é o da licenciosidade. Mas “[...] uma pedagogia da

¹³ Conforme Dângelo (2020, p. 85), “teríamos apenas 45 anos de democracia, considerando-se o período de redemocratização entre 1946 a 1964 e de 1989 a 2016”.

autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107). E, para ajudar a refletir sobre a educação brasileira, mais especificamente, a obra freireana nos lembra que “O Brasil foi ‘inventado’ de cima pra baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos” (FREIRE, 1989, p. 21). Assim, ainda mais necessário se faz educar para a autonomia nesse contexto.

Conforme apresentamos, este trabalho foi desenvolvido em meio a um contexto de ameaça à democracia, de fortalecimento e ascensão política de grupos de extrema direita em nosso país. E está sendo concluído (ao menos em termos de recorte para a tese) em um momento em que o mundo inteiro se encontra abalado por uma grande pandemia, que é a Covid-19¹⁴. A realidade exige de nós mudança. Nos desafia a repensarmos o nosso modo de vida. Convida a avaliar, verdadeiramente, qual a essência da nossa humanidade. Impõe a reestruturação de nossas relações econômicas. Reclama a reinvenção de nossos processos educativos. Precisamos mudar, como pessoas. E precisamos nos transformar, como sociedade. Precisamos compreender que passou da hora de construirmos relações mais sustentáveis entre nós, assim como com o planeta em que habitamos.

Este estudo é fruto da inquietação que se multiplica diante desse panorama. É uma tentativa modesta de atender esse chamado e de propor reflexões tão importantes quanto necessárias. É movido pelo desejo de melhoria da qualidade da educação superior brasileira. Portanto, aqui pulsa a ânsia pelo empoderamento de uma parcela pequena da população, visto que, conforme informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual em 2019,¹⁵ atualmente, apenas 15% das pessoas, aproximadamente, têm formação superior completa no Brasil. Mas essa pequena parcela da população está responsável pela inovação tecnológica, pelo avanço

¹⁴ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos, como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 18 jul. 2021.

¹⁵ Dados gerados pelo site <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7128>. Acesso em 30 jul. 2020.

científico, por gerir a educação básica obrigatória, por ocupar postos de trabalho especializados e estratégicos na sociedade.

O registro contido nestas páginas é uma tentativa de contribuir para que docentes da educação superior assumam o papel de sujeitos de sua práxis. Para que, por meio da reflexão colaborativa possam identificar as contradições que caracterizam o seu fazer e o contexto em que esse fazer se insere. Assim, atuando sobre a realidade de modo consciente, poderão buscar a superação dessas contradições. Nossa busca é por mostrar o papel fundamental das instituições públicas de educação superior, em particular das nossas universidades, na transformação dessa sociedade injusta. Como consequência, visa fortalecer essas instituições que, dentro desse cenário que vem se desenhando, sofrem, constantemente, ataques aviltantes. Contém a esperança de que a pesquisa brasileira sobreviva e ganhe forças. Em especial, de que a ciência resista e possa “virar o jogo”, contribuindo com esse processo de mudança social.

Feitas essas considerações, apresentaremos, a seguir, um pouco mais sobre o contexto específico de realização do estudo, isto é, sobre a instituição em que a pesquisa ocorreu e sobre as pessoas nela envolvidas mais diretamente.

3 ONDE ESTAMOS? QUEM ESTAMOS SENDO?

“No dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único. E é em torno deste ponto único que todo o Ser único se dispõe de um modo único e irrepetível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória.”

(Mikhail Bakhtin)

Acreditamos, em concordância com Souza e Albuquerque (2012), que o ato de pesquisar é marcado pela excepcionalidade. Cada pesquisa, no campo das humanidades, é um evento único, ou seja, possui uma dimensão singular. Este estudo, por exemplo, foi desenvolvido a partir de uma relação colaborativa entre dois seres específicos (o professor e eu), estabelecida em uma circunstância marcada por um espaço e por um tempo que jamais se repetirão. Não teria, certamente, os mesmos resultados se envolvesse outras pessoas que não nós, se fosse desenvolvido em outro espaço ou mesmo em outro momento.

Soma-se a isso o fato de que não é possível construir qualquer compreensão sem a mobilização de julgamentos de valor. Nesse sentido, não há neutralidade no processo investigativo. Toda pesquisa estará marcada pelo seu contexto, pelas circunstâncias em que ocorreu, bem como pelas subjetividades envolvidas, com suas inscrições sócio-histórico-culturais e seus juízos de valores. Por isso, a necessidade de explicitar, tanto quanto possível, o máximo sobre cada um desses aspectos.

Além disso, Bakhtin (1993) separa o mundo da vida, que é o mundo real, em que os seres reais vivem suas experiências em tempos e espaços específicos, e o mundo da cultura, que é o mundo teórico, das abstrações e generalizações. O autor postula que a teoria, sozinha, é insuficiente para a compreensão da vida prática. Para ele, os atos humanos precisam ser analisados em sua singularidade e não para a produção de um pensamento com validade universal. Nessa perspectiva, os seres são também marcados pela singularidade. São compreendidos como eventos únicos e em processo, visto que se caracterizam por seu inacabamento, por sua inconclusão e por estarem em constante processo de constituição, a partir da relação com os outros seres — assim como defende também Freire (1979).

Por tudo isso, buscaremos fazer, neste capítulo, uma descrição tão ampla quanto possível do local onde ocorreu nossa pesquisa, bem como das pessoas envolvidas mais diretamente: o professor e eu.

3.1 A Universidade Federal de Uberlândia e o curso participante

A Universidade Federal de Uberlândia¹⁶ tem origem na Universidade de Uberlândia, criada em agosto de 1969, como uma fundação de direito privado, com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, formada pelas instituições isoladas de ensino superior já existentes na cidade. Nove anos mais tarde, em 24 de maio de 1978, por disposição da Lei nº 6532, foi federalizada e recebeu o nome atual: Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Portanto, atualmente, é uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Tendo aderido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007, passou por um processo de expansão, tanto em sua estrutura física quanto na oferta de vagas e cursos, entre os anos de 2008 e 2012.

A UFU conta, atualmente, com uma comunidade universitária constituída por mais de 33 mil pessoas: 28.196 alunos de graduação, pós-graduação, ensino fundamental, educação profissional e ensino de línguas estrangeiras, 1.898 professores e 3.302 técnico-administrativos. Possui sete *campi*, sendo quatro na cidade de Uberlândia, um na cidade de Ituiutaba, um em Monte Carmelo e um em Patos de Minas. Possui também três fazendas experimentais (do Glória, Capim Branco e Água Limpa) e uma unidade de conservação registrada no Ibama, na categoria de Reserva Particular do Patrimônio Natural (Estação Ecológica do Panga), utilizada exclusivamente para aulas de campo e pesquisas científicas de alunos de graduação, mestrado e doutorado, principalmente dos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas e Geografia. Possui também três hospitais universitários - Hospital de Clínicas, Hospital Veterinário e Hospital Odontológico -, que são locais de ensino e

¹⁶ Todas as informações apresentadas sobre a Instituição foram extraídas do Guia Acadêmico do estudante da UFU do 1º semestre 2020. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2020/03/guia-academico-ufu-1o-semester-2020-uberlandia-ituiutaba>. Acesso em: 11 mar. 2020.

pesquisa e mantêm ações voltadas para a saúde da população local e das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Sudoeste de Goiás.

Nos *campi* de Uberlândia, são oferecidos 82 cursos de graduação, 42 de mestrado acadêmico, sete de mestrado profissional e 22 de doutorado. No *campus* de Ituiutaba, são oferecidos 11 cursos de graduação e um de mestrado. Monte Carmelo possui cinco cursos de graduação e Patos de Minas três cursos de graduação e um de mestrado. Toda esta estrutura acadêmica está organizada em 30 Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos) nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Artes.

A Instituição conta, ainda, com duas Unidades Especiais de Ensino: a Escola de Educação Básica (Eseba) e a Escola Técnica de Saúde (Estes), responsáveis por oferecer, respectivamente, educação básica e educação profissional. Além disso, suas atividades são apoiadas por cinco fundações: Fundação de Apoio Universitário (FAU), Fundação de Assistência ao Estudante Universitário (Faesu), Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia (Faepu), Fundação de Desenvolvimento Agropecuário (Fundap) e Fundação de Rádio e Televisão Educativas de Uberlândia (RTU).

Por toda essa estrutura apresentada, bem como pela relevância de sua produção científica, a Instituição tem se consolidado como uma importante referência na região e até mesmo no país. Além disso, possui políticas e ações para conquistar espaço também no contexto internacional. Assim, a realização desta pesquisa teve como cenário uma universidade brasileira que tem se consolidado e expandido nas últimas décadas, buscando

Ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os *campi*, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável.¹⁷

O trabalho ali desenvolvido tem como foco cumprir a missão de

Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos

¹⁷ Informação obtida no site institucional: <http://www.ufu.br/institucional>. Acesso em: 17 fev. 2021.

críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social.¹⁸

Dentro desse universo, acompanhamos o desenvolvimento de uma disciplina de graduação, ministrada pelo professor colaborador. Essa disciplina constitui componente curricular obrigatório em três cursos diferentes. Em dois destes cursos, ela possui o mesmo nome e carga horária. No terceiro curso, porém, ela aparece na grade curricular com outro nome e com carga horária um pouco maior. A turma que participou da pesquisa era ofertada por um dos cursos que dedica carga horária menor à disciplina, mas também foi constituída de oito estudantes dos outros dois cursos - dentre os/as trinta e sete matriculados/as. No caso dos/as estudantes oriundos do curso em que a disciplina possui maior carga horária, posteriormente passariam por um processo de complementação de carga horária para convalidação do componente curricular.

O curso de graduação ofertante da turma teve seu início em 1972, em outra cidade da região, quando era vinculado a uma faculdade isolada. Em 1973, foi incorporado à Universidade de Uberlândia, tendo sido reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1977. O referido curso é oferecido pela UFU na modalidade bacharelado, em turno integral e possui duração de cinco anos, em regime semestral. A carga horária total do curso é de 4.675 horas, sendo previstas de 24 a 30 horas de aula por semana para os/as estudantes, dependendo de seu período letivo. As aulas ocorrem em dois *campi* da cidade de Uberlândia e em outras instalações da Instituição dedicadas à realização de atividades práticas.

Nesse curso, que possui dez períodos no total, a disciplina pertence ao quadro de componentes que constituem o sétimo período. Portanto, os/as estudantes já estavam mais próximos do final da graduação. Todavia, ela poderia ser cursada por estudantes de outros períodos também, já que não possui pré-requisitos.

A disciplina possui carga horária total de 45 horas, sendo 30 teóricas e 15 práticas. Os encontros semanais da turma ocorreriam às quintas-feiras pela manhã, entre 8h e 10h50, no campus Glória, o mais recente da Universidade, que ainda está em fase de estruturação, apesar de já abrigar atividades de alguns cursos.

Sobre a carga horária dedicada às atividades práticas, o professor esclareceu que uma das dificuldades encontradas atualmente é a proibição, por parte de um

¹⁸ Informação obtida no site institucional: <http://www.ufu.br/institucional>. Acesso em: 17 fev. 2021.

órgão regulador, de visitas a espaços do tipo que, usualmente, levaria seus/suas estudantes em visita técnica, por conta de questões sanitárias. Dessa forma, tem remediado essa situação por meio de aulas práticas realizadas em instalações da própria UFU.

O objetivo geral do componente curricular, conforme o professor, é entender os princípios e conceitos mais importantes para atuar na indústria de determinada área do setor agropecuário no Brasil e no mundo.¹⁹ Sendo assim, a ementa do curso reúne assuntos relacionados ao mercado nacional e internacional do referido setor, ao melhoramento genético do produto em questão e ao processo de produção propriamente dito.

Tendo apresentado, de modo sintético, a Instituição que foi o *lócus* desta pesquisa, o curso onde estivemos inseridas durante o estudo, bem como o componente curricular que acompanhamos, passaremos a apresentar, a seguir, as pessoas mais envolvidas diretamente. Assim, falaremos sobre o percurso da pesquisadora e do professor que atuaram em conjunto.

3.2 Sobre a pesquisadora

Nasci em 1986, no seio de uma família com condições socioeconômicas muito limitadas. Meu pai é o mais velho de cinco filhos de um caminhoneiro com uma mulher do lar. Já minha mãe nasceu no interior de Goiás, em ambiente rural, junto de outros/as quinze irmãos/ãs. Como a pobreza era muita, metade da prole foi criada por minha avó biológica e outra metade, incluindo minha mãe, pela minha tia-avó, que se tornou mãe adotiva de três filhas e cinco filhos. Minha mãe e meu pai se casaram jovens (pouco depois dos vinte anos de idade) e tiveram, além de mim, outros dois filhos. Sem terem uma formação profissional especializada, ocuparam postos de trabalho com remuneração modesta para levar o sustento à nossa família. Durante minha infância, minha mãe foi auxiliar de cozinha, copeira de hotel e auxiliar de serviços gerais. Meu pai trabalhou como assistente em gráficas e em empresas de

¹⁹ Ratificamos que, por questões éticas, o componente curricular não será identificado. Dessa maneira, a caracterização de alguns de seus elementos, como temas e objetivos, será realizada, propositalmente, de maneira vaga e superficial. Serão apresentadas apenas as informações essenciais para que o leitor tenha uma noção acerca do curso acompanhado.

transporte. Mais tarde, teve a oportunidade de aprender um pouco sobre informática e acabou construindo uma carreira nessa área, a partir da minha adolescência.

Em nossa casa, não tínhamos o hábito da leitura para além das atividades escolares. Também não havia, nem entre primos/as e tios/as, ninguém com escolaridade de nível superior. Mas meu pai tinha um amigo de infância, que escolheu como meu padrinho quando eu nasci e com quem pudemos conviver de modo mais próximo, sobretudo a partir dos meus quatorze anos de idade. Além de ser oriundo de uma família mais favorecida economicamente, ele era um estudioso apaixonado e um leitor ávido.

Posso dizer que o convívio com meu padrinho, que era uma pessoa muito querida por nós, influenciou muito a minha formação. Ele me incentivou a estudar outras línguas, estimulou meu gosto por música, pela literatura, além de ser uma importante referência moral para mim. Graduado em Música, em Ciências da Computação e em Engenharia Elétrica, seguiu carreira acadêmica, tendo feito mestrado e doutorado e, posteriormente, se tornou professor em instituições privadas de ensino superior e no Instituto Federal do Triângulo Mineiro, em Uberlândia. Tivemos o privilégio de tê-lo junto de nós até o final de 2008, quando um infeliz acidente lhe ceifou a vida. Mas a essa altura, nossa existência já estava totalmente impactada por sua passagem entre nós.

Fui a primeira pessoa da minha família admitida em uma universidade pública e uma das primeiras a fazer um curso superior. Graduei-me em Letras, pela Universidade Federal de Uberlândia, em março de 2008. Durante a graduação, que cursei no período noturno, trabalhei como atendente de telemarketing em uma grande corporação com matriz na cidade e depois como auxiliar administrativo em uma empresa do ramo de distribuição de bebidas. O meu salário custeava meus gastos com transporte, alimentação, materiais de estudo e outras despesas pessoais. Quando era possível, também contribuía com o orçamento familiar. Logo depois de licenciada, comecei a trabalhar como professora de educação básica da rede pública, na área de língua portuguesa. Inicialmente, com vínculo estabelecido por contrato temporário, na rede estadual de Minas Gerais. Em 2009, fui aprovada em um concurso público municipal e me tornei, em 2010, professora efetiva da rede municipal de educação da cidade de Uberlândia.

Apesar do gosto desenvolvido pela docência, tanto as condições de trabalho quanto as questões relacionadas à carreira e à remuneração me levaram a buscar

outros horizontes profissionais. Assim, ainda em 2009 fiz o concurso para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Uberlândia e fui aprovada. Porém, somente em 2011 fui nomeada, tomei posse e entrei em exercício. Nesse intervalo de tempo, continuei atuando como professora, mas realizei também um curso de Especialização em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior, já no intuito de me preparar para a atuação na Universidade.

Em julho de 2011, iniciei minhas atividades como Técnica na Universidade, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação. Dentro da Pró-Reitoria, fui lotada na Diretoria de Ensino, para colaborar junto de sua Divisão de Formação Discente. Desde então, tenho prestado apoio administrativo e também pedagógico em atividades relacionadas ao estágio de graduação, ao Programa de Monitorias, ao Programa de Bolsas de Graduação (voltado para a melhoria do ensino de graduação), ao Programa de Educação Tutorial - PET e na orientação aos cursos quanto ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante - ENADE.

Alguns meses depois de ter me tornado técnica, comecei a participar de um curso de formação oferecido pela Instituição para oportunizar a progressão por capacitação profissional. O tema do curso era metodologia de pesquisa e foi ministrado por uma professora da Faculdade de Educação da UFU, a Dra. Geovana Ferreira Melo. Por meio dela, conheci o GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente e passei a participar das reuniões que ela coordenava sobre pedagogia universitária e desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior.

Quanto mais estudava sobre essa temática, mais ela me instigava. E foi assim que decidi dar continuidade à minha formação, cursando Mestrado em Educação. Prestei o processo seletivo ainda em 2011 e fui aprovada como aluna especial. Ao final de 2012 fiz novamente o processo seletivo e fui aprovada, desta vez como aluna regular. Assim, realizei o curso entre 2013 e 2015, tendo como objeto específico de estudos a avaliação das aprendizagens no ensino superior. Nesse período, passei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional — GEPAE, também vinculado à Faculdade de Educação da UFU, permanecendo como membro até o momento atual.

Ao concluir a investigação desenvolvida como parte do curso de mestrado, um dado identificado na pesquisa me incomodava. Ao analisar o plano de ensino de docentes, percebi que muitos indicavam, dentre os critérios de avaliação, aspectos

relacionados ao uso da linguagem. Esse foi um fato que me instigou e me levou ao desejo de compreender melhor como isso ocorre no contexto real das salas de aula, isto é, como a avaliação das aprendizagens no ensino de graduação abrange questões relacionadas à linguagem. Foi a partir de então, que comecei a amadurecer a ideia de cursar o doutorado.

Além disso, desde que me tornei técnica da UFU, no desenvolvimento de minhas atividades profissionais, pude conviver com professores/as e estudantes e compartilhar de seus dilemas e angústias quanto ao processo de ensino de graduação. Pude também acompanhar de perto o debate por parte da Administração Superior quanto a aspectos preocupantes relacionados à graduação. Isso contribuiu para aumentar a vontade de pesquisar sobre esse universo.

Mas a partir da decisão de desenvolver uma pesquisa de doutorado voltada para a compreensão de questões relacionadas à dimensão linguística do ensino de graduação, veio também a dúvida quanto à área mais adequada para a realização de um estudo com este teor. A indecisão me levou a realizar o processo seletivo para o doutorado em dois programas da UFU: o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Acabei sendo aprovada nos dois processos e decidi desenvolver, então, duas pesquisas distintas, realizando os dois cursos concomitantemente, a partir do ano de 2017.

Apesar de movida pelo mesmo interesse, a diferença entre os percursos formativos em cada contexto foi direcionando a produção de trabalhos bastante distintos quanto ao foco de estudo, quanto ao público envolvido e quanto à metodologia empregada. Assim, considero que tenho tido a oportunidade de uma formação rica.

Todavia, é importante destacar que tudo isso só foi possível a partir do investimento da Instituição em meu desenvolvimento profissional. Isso porque nos dois primeiros anos do curso de doutorado usufrui de afastamento parcial, tendo cumprido carga horária reduzida, para que pudesse conciliar as atividades profissionais com as atividades acadêmicas. Já nos dois anos subsequentes, usufrui de afastamento integral de minhas atividades profissionais para dedicar-me exclusivamente aos estudos da pós-graduação.

Em meio a esse processo formativo, vivi marcos também muito importantes na dimensão da vida pessoal. No primeiro semestre de 2017, conheci meu esposo, com quem me casei em 2019. Em 2020, exatamente no início do período de isolamento

social que vivenciamos em função da pandemia causada pelo Coronavírus (COVID-19), iniciamos a gestação do nosso primeiro filho. Ele nasceu em dezembro daquele ano, em meio à escrita dessas linhas. Assim, posso dizer que a autora desse texto, ao construí-lo, foi também se reconstruindo por inteiro, de modo que se houvesse a possibilidade de um encontro entre aquela que iniciou este estudo com aquela que o finaliza, seguramente teríamos duas pessoas que não se reconheceriam como a mesma. E felizmente assim o é, tendo em vista a necessidade de transformação constante do ser, em permanente estado de inacabamento.

De modo sucinto, esse foi o percurso e a história que me trouxeram até aqui, para a realização deste trabalho, e que, em alguma medida, explicam o meu envolvimento com o contexto universitário e o tom deste texto.

3.3 Sobre o professor colaborador

O professor que atuou como colaborador no processo investigativo está vinculado a uma unidade acadêmica da Instituição voltada para um dos campos pertencentes à grande área das Ciências Agrárias (conforme classificação do CNPQ). Ele é docente da Universidade há mais de 10 anos e sua esposa, que é sua companheira há mais de 30 anos, também é professora da UFU.

A fim de retratar sua história com mais fidelidade, sua trajetória será relatada a partir de sua própria voz, registrada em circunstâncias diferentes. Acreditamos que ninguém melhor que ele próprio para contar sobre seu percurso de vida, destacando as nuances que lhe parecem mais significativas na constituição de sua identidade. Portanto, a seguir, apresentamos a transcrição de alguns trechos de nossas conversas, com o cuidado de suprimir, por questões éticas, alguns detalhes que pudessem levar à sua identificação:

A minha graduação se deu na Universidade Estadual Paulista, no campus de Jaboticabal. Eu me formei lá em 1992, no Bacharelado em [nome do curso]. E durante a minha graduação, eu tive a oportunidade de fazer parte do PET.²⁰ Antigamente era

²⁰ O Programa de Educação Tutorial (PET) é um programa do Governo Federal, de estímulo a atividades de pesquisa, ensino e extensão universitárias, no nível de graduação. O PET foi criado em 1979 com o nome original de Programa Especial de Treinamento. Até 1999, o programa esteve submetido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), passando a ser gerido, a partir do ano 2000, pelo o do Ministério da Educação (MEC), por meio de sua

chamado de Programa Especial de Treinamento. Passou a ser Tutorial agora [...] Eu gostei muito do Programa. Dentro dele tinha um viés voltado para preparar docentes. Pelo menos o nosso tutor conduzia um pouco para essa linha. Eu fiquei quatro anos dentro do PET. O curso que eu fiz era de cinco anos. Eu entrei no PET quando estava no segundo ano do curso e fiquei até me formar. [...] No Programa, havia os tutores e outros professores, que atuavam como colaboradores. Todos acabavam contribuindo com nosso trabalho. E por ter essa influência tão grande de tantos professores, eu peguei gosto pela docência. Também por preparar muitos eventos extracurriculares (às vezes até nas férias) e muitas aulas, que nós ministrávamos.

O tutor do PET na época falava o seguinte: “Vocês recebem uma bolsa que todo aluno deveria receber. Mas, infelizmente, não é oferecida para todos. Então, vocês serão o elo entre a sala de aula e os professores”. Ele falava muito que a vida do professor se dá dentro dos laboratórios, dentro da sala que ele ocupa na Universidade, dentro dos espaços em que ele transita, fora da sala de aula. E que, para a gente aprender mais com os professores, a gente teria que se inserir também nesses espaços. Não estar só na sala de aula, porque isso era muito pobre. Ele queria que o PET fosse um elo entre as turmas do curso e os laboratórios, as salas dos professores, levando-as a participarem também das outras atividades dos professores. Para isso, nós íamos até o professor e falávamos: “Nós queríamos que, à noite, ou nas férias, você organizasse um curso para nós de [tema específico da área de formação], por exemplo”. Só para exemplificar, houve um curso sobre esse tema que foi teórico-prático, em que nós coletamos material, levamos esse material para o laboratório do professor, isolamos as bactérias, fizemos um antibiograma, retornamos ao campo, fizemos o tratamento adequado e vimos os resultados. Isso foi nas férias, com os alunos que mais se interessavam por essa área. Nós mapeávamos a sala. Não íamos levar um aluno que tendia a se especializar em outra área dentro da nossa formação. Nós mapeávamos e levávamos os alunos que estavam mais interessados (isso de comum acordo com a turma) para um curso desses de férias, por exemplo. E nós organizamos vários cursos desses.

Secretaria de Ensino Superior (SESu). Em 2005, o programa foi oficializado, pela Lei Nº 11.180/2005, tendo seu nome alterado para Programa de Educação Tutorial. Os objetivos do programa, de acordo com a SESu, são a melhoria do ensino de graduação, o fortalecimento da formação acadêmica de estudantes, o estímulo à interdisciplinaridade e o planejamento e execução de atividades acadêmicas diversificadas em grupos tutoriais.

Tive a oportunidade de conhecer o Pantanal Mato-grossense para coletar material para pesquisas que estavam sendo feitas na Universidade. Conheci todas as Emprapa's²¹ que trabalham com [tipo de ser vivo específico]. Tudo pelo PET. Conheci todas as Universidades que tinham [nome do curso] do estado de São Paulo. Naquela época eram poucas. Hoje são mais de trinta. [...] Nós discutimos currículo... O PET trabalhou com um monte de atividades.

Só que algo me incomodava, que era ir direto para a pós-graduação. Durante a minha graduação, eu vi que os professores que tinham uma experiência de campo davam aulas melhores. Eles ilustravam... Porque aquilo que está nos livros, a gente lê. Mas a gente aprende muito com aquilo que não está nos livros. Isso é vivência. No caso de [nome do curso], tem que estar no campo, nas fazendas, nas empresas, nos assentamentos... Tem que conhecer o que acontece lá no campo. Então, eu gostava mais das aulas desses professores que tinham a experiência profissional anterior à docência. E depois, fazendo formação aqui dentro da UFU, com cursos organizados pela PROGRAD²² junto com a FACED²³, nós vimos que uma das primeiras coisas que nós fazemos é imitar. Você vai imitar aquilo que achou que era certo. Professor que não tem a formação pedagógica, vai pela imitação. E muitos ficam a vida inteira só na imitação, infelizmente... Porque, hoje, eu já vejo a importância de aprofundarmos os conhecimentos sobre o planejamento, a avaliação... Isto é, de ter essa formação pedagógica mesmo, que nós não temos nos bacharelados. Nós não temos! Você depois se transforma em professor e, graças a Deus, aqui na UFU temos programas voltados para a formação dos professores. Bem ou mal, com problemas etc., mas pelo menos temos. Porque muitas Universidades nem têm esses programas. Então, só de ter o programa de formação está ótimo. Eu tenho participado. Só não participei do segundo que foi oferecido, desde que eu estou aqui, porque coincidia com as minhas aulas. Não tinha jeito. Mas nesse semestre está sendo oferecido às terças-feiras à tarde. Eu tinha algumas atividades, mas deu para remanejar e estou fazendo. E quando eu entrei, eu também fiz. Foi em julho de 2006. Entraram muitos professores ao mesmo tempo e, logo no outro semestre, a PROGRAD ofereceu, naquela época, um curso que foi o embrião desse que está sendo feito agora, que é continuidade daquele. Eu fiz e foi muito bom. Eu aprendi muito. Ajudou na preparação das aulas,

²¹ Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

²² Pró-Reitoria de Graduação.

²³ Faculdade de Educação.

no planejamento, em tudo! (PROFESSOR, Entrevista realizada em dezembro de 2014)²⁴.

Na ocasião, pedi que ele comentasse também sobre sua atuação profissional antes de cursar a pós-graduação e tornar-se professor:

Na época, eu pensei: “Eu não quero ir para a pós-graduação sem ter passado pelo campo antes. Porque se eu entro no mestrado e vou para o doutorado, pode ser que eu já me torne um professor sem ter passado pelo campo”. Eu tinha esse medo. Tem gente que consegue conciliar. Eu conheço excelentes professores que fizeram esse outro caminho e hoje se dão muito bem. Mas eu tinha essa preocupação. Era uma preocupação minha! Eu queria ter passado pelo campo. Assim, eu fui trabalhar. Meu primeiro trabalho foi na [nome de uma cooperativa agropecuária]. Lá, eu trabalhei como [nome da profissão] de campo por dois anos. Então, eu entrei na pós-graduação, aqui no INGEB - Instituto de Genética e Bioquímica da UFU. E fiquei conciliando o trabalho com o mestrado.

Quando eu entrei, não tinha bolsa. Eu tive que permanecer empregado para me manter na pós-graduação. Durante esse processo, apareceu uma possibilidade de fazer um projeto para a [nome de uma empresa], dentro da pós-graduação. A [nome da empresa citada] propôs, na época, um trabalho em conjunto com o Instituto de Genética e Bioquímica que poderia ser utilizado como dissertação de mestrado pelos alunos que se interessassem por esse projeto. E foi feita uma seleção entre os pós-graduandos. Eu acabei sendo selecionado naquele momento. Pedi demissão na cooperativa e fui para essa outra empresa. Isso significou uma diminuição de salário, porque a proposta da empresa era pagar uma bolsa de mestrado. A bolsa de mestrado, na época, era setecentos e poucos reais. Era a época FHC.²⁵ Essa bolsa ficou congelada por muitos anos em setecentos reais. E só veio a aumentar no governo Lula. Depois que o Lula entrou, houve esse aumento da bolsa para mil e alguma coisa. E o combinado com a empresa era o salário vinculado ao valor da bolsa. Inicialmente, eles queriam até pagar pela FUNDAP²⁶ e a FUNDAP repassar para mim.

²⁴ Entrevista feita durante a pesquisa que fez parte do meu curso de Mestrado em Educação, da qual o professor participou.

²⁵ Referência ao período de mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso de Melo.

²⁶ Fundação de Desenvolvimento Agropecuário da Universidade Federal de Uberlândia.

Mas não foi possível fazer isso. [...] Então, eles resolveram me contratar. Assinaram minha carteira como auxiliar de pesquisa. E o meu salário era de setecentos e poucos reais. Se o governo aumentasse a bolsa de mestrado, aumentaria o meu salário. A desvantagem que eu tinha era que descontavam os encargos trabalhistas. Eu não recebia a bolsa integral. O valor era aquele, mas tinha descontos. Por outro lado, eu tinha décimo terceiro salário. Então, tinha vantagens e desvantagens. O pessoal que estava com a bolsa recebia integral, mas não tinha férias, por exemplo, nem décimo terceiro. Eu recebia as férias e o décimo terceiro, mas tinha descontos.

Eu ganhava, na cooperativa onde trabalhava antes, na época, mais de dois mil reais. Então, meu salário caiu. E foi fundamental a ajuda da minha esposa nesse momento. Inclusive, eu até fiquei balançado, porque a cooperativa fez uma contraproposta. Era por interesses políticos, depois eu fiquei sabendo. Mas, naquele momento, o diretor da época falou: “Se você voltar para a cooperativa, eu vou aumentar o seu salário”. Aumentaria para uns quatro mil reais – era um aumento considerável. Era muito dinheiro para a época! E continuou: “Só que você vai ser coordenador da parte de produção de toda a cooperativa: em Gurinhatã, Monte Alegre de Minas, Tupaciguara, Uberlândia e Indianópolis... Então, você vai rodar tudo isso, coordenar todos os profissionais. Nós vamos implantar a [referência a um tipo de tecnologia da área agropecuária] e você vai para o CENARGEN em Brasília, ser treinado, para a cooperativa dar um salto em termos de melhoramento genético via essas tecnologias”. Isso me balançou. Porque era uma possibilidade de aprender sobre aquela tecnologia, que, para a época, era algo muito bom para um profissional da minha área. Eu ia aprender o que havia de tecnologia de ponta, para a época. Ia para o CENARGEN, em Brasília, ficar uma semana lá, integralmente, em treinamento, para aprender. Depois implantaria a nova tecnologia em toda a cooperativa. Isso me encheu os olhos. E o salário ainda ia aumentar! Mas eu tinha que optar entre dar esse avanço profissional ou ir para a pós-graduação aqui.

Foi nesse momento que minha esposa me deu uma chacoalhada. Eu estava muito balançado a trancar a matrícula na pós e ficar na cooperativa. Então, ela falou: “Se você trancar a matrícula, você nunca mais vai voltar. Vai ser muito difícil. Você vai adentrar na carreira profissional. E você tinha um objetivo, que era só conhecer o campo e depois voltar. Agora você já conhece. Você tem que olhar, realmente, o que você quer”. E eu falei: “Bom, eu quero ir para a pós-graduação”. Mas a minha preocupação era o salário.

Minha esposa dava aulas na rede municipal, na época. Ela me falou: “Eu vou pegar mais um cargo para complementar a renda familiar e vou te liberar para você poder ficar só com a bolsa”. Mas isso significou andar de bicicleta. A gente morava aqui, próximo ao Umuarama, no bairro Liberdade, que é perto do Esperança.²⁷ Eu vinha de bicicleta. Minha esposa andava de mobilete, que era econômica. Nem carro tinha. A renda familiar não permitia ter um carro. E eu andava de bicicleta, até que me roubaram, aqui na UFU, inclusive. Depois disso eu passei a andar a pé mesmo. E para ir para a empresa, eu pegava ônibus junto com os funcionários. Tinha um ônibus da empresa que rodava na cidade e que passava lá perto do meu bairro, do Liberdade. Eu pegava esse ônibus quando ia para a empresa. Esse período de transição foi uma época bem complicada, em termos financeiros.

Para você ter noção do aperto, nas conversas internas, o pessoal da empresa, depois de um ano e meio que eu estava lá, falou: “Quando você defender o seu mestrado (eu já tinha mostrado serviço lá), o seu salário vai subir para o de supervisor técnico”, que era o que eu ganhava na cooperativa quando eu pedi demissão e fui para a outra empresa. A proposta era para ver se eu defendia logo. Era essa a ideia. E, então, eles passariam a me demandar mais também. Porque enquanto eu estava recebendo o salário, estava liberado para fazer a pesquisa e para estudar. Eles não podiam me cobrar mais do que isso. O que eu fazia lá além disso era algo que ultrapassava o que estava combinado. Mas muitos colegas dentro da empresa às vezes falavam: “Você podia ajudar nisso ou naquilo”. E eu ajudava, claro! Conciliando com a UFU, com a pós-graduação. E para me estimularem a ir para dentro da empresa integralmente, eles falaram: “Se você defender, o seu salário já vai passar a ser o de supervisor técnico. Você vai deixar de ser auxiliar de pesquisa”. Só para me estimular.

Quando eu me tornei supervisor técnico, nós fomos comer pizza para comemorar. Nós ficamos durante aquele período inteiro sem poder comprar uma pizza. Era muito caro para o nosso orçamento familiar. Não cabia no nosso planejamento financeiro. Para você ter uma ideia do aperto que era... Nós passamos muito aperto nessa época. Seguramos muito os gastos, andando de mobilete e bicicleta, economizando o máximo que dava. Esse foi um momento um pouco difícil e eu gosto sempre de resgatar a importância que a minha esposa teve para que eu

²⁷ Umuarama, Liberdade e Esperança são bairros da cidade de Uberlândia. O bairro Umuarama sedia um dos *campi* da Universidade, o *Campus Umuarama*, onde funcionam os cursos da área de ciências agrárias e da terra.

conseguisse fazer a pós-graduação. Hoje ela é docente da UFU e está, nesse momento, terminando o doutorado dela. [...]

Eu achei legal a fala de uma supervisora minha dessa empresa, que havia sido pesquisadora da Embrapa. Ela trabalhou aqui em Uberlândia comigo, mas esteve por 15 anos na Embrapa, antes de ir para a empresa. Uma pesquisadora conceituada mundialmente com quem eu tive a oportunidade de trabalhar. Eu já não estava na empresa mais, porque quando ela foi comprada por outra organização, mudou toda a sua estrutura. Eu fiquei um ano ainda depois dessa fusão, fazendo a transição, e recebi uma proposta de uma instituição holandesa de melhoramento genético, para trabalhar no Brasil. Eu pedi demissão e assumi esse programa de melhoramento da instituição no Brasil, que depois foi para a Argentina e para o Chile. Estava ampliando muito e isso antecipou a minha vinda para a Universidade, porque eu estava virando turista em casa. E como eu sempre tive essa vontade de ir para a área acadêmica, isso acabou me fazendo dar um basta o mais rápido possível para ir para a área acadêmica. Então, eu já não estava mais trabalhando com essa colega. Ela havia se tornado consultora independente e já tinha saído da empresa onde trabalhamos juntos. Nós nos encontramos em um congresso e eu falei para ela que eu tinha tomado a decisão de ir para a Universidade mesmo. Eu falei: “Eu sei que vai significar redução de salário de novo, igual foi daquela vez que saí da cooperativa (em que ela tinha acompanhado), mas nós já conversamos na nossa família e vamos nos adequar”. Não é uma redução tão drástica... O salário de um professor universitário não é um salário ruim... A gente quer que seja melhor, mas ele é digno. A gente quer que ele não se perca com a inflação, para mantermos o poder de compra. Quando você compara com outras categorias profissionais, fica muito longe de se equiparar. Então, por isso que a gente briga, para que ele seja igual. Mas é um salário com o qual dá para se viver bem. Eu falei: “Eu vou ganhar menos do que eu ganho na instituição onde trabalho agora, mas é compatível”. E ela falou assim: “Tenho certeza de que você vai ser um excelente professor porque você não está indo para a Universidade por falta de opção. Você não foi para a pós-graduação por falta de opção, como eu já vi acontecer com alguns colegas, que não queriam trabalhar em empresas e viraram professores. Foram para a pós-graduação por falta de opção e foram ficando lá. E não era o desejo da pessoa. Ela, às vezes, nem gosta daquilo que está fazendo. Isso é muito ruim. Você, por outro lado, está indo por opção e isso é bom. Os alunos vão ganhar muito. A Universidade vai ganhar. Tenho certeza de que é uma decisão

madura sua e vai ser muito bom". Ela ter falado isso foi bom, porque me deu força para seguir, realmente. A vida não é simétrica, não é linear. Ela é muito circular mesmo. A gente volta e está sempre consertando, errando... É bem desse jeito. (PROFESSOR, Entrevista realizada em dezembro de 2014).

Durante o exame de qualificação desta tese, em que o professor teve a oportunidade de participar como colaborador da pesquisa, ele fez um relato que complementa a compreensão de sua trajetória e ajuda a contextualizar a interpretação neste estudo:

Eu queria dizer que sou muito privilegiado. Porque eu saí de um ambiente de zona rural, em que meu pai era muito rígido com todos os filhos. Nós não tínhamos muita abertura para dialogar. Não havia democracia. Tanto é que quando eu fui para o exército brasileiro, o pessoal reclamava muito e eu falava: "Nossa, está tão bom aqui! Eu estou achando uma beleza. É porque vocês não conhecem meu pai. O sargento é tranquilo perto do meu pai". Então, eu diria que tenho vivido um "degradê" de liberdade. Saí de uma família muito rígida, fui para o exército, que (apesar de toda sua rigidez) eu achava que era menos rígido que a minha família e do exército fui para o curso de [nome do curso].

Eu fiz [nome do curso] em Jaboticabal. E tive a oportunidade de ser estudante do PET. O meu tutor era igual ao pessoal do exército. Ele anotava as nossas horas cumpridas em um caderno preto e nós ficávamos devendo, obviamente, toda semana, algumas horas. Porque não conseguíamos cumprir todas as horas. E era tudo anotado. Então, nas férias, nós compensávamos as horas que estávamos devendo. Ele falava assim: "Vocês recebem uma bolsa. A bolsa é boa e vocês têm que cumprir as horas devidas". Por isso, nós trabalhávamos nas férias. Fazíamos várias atividades nas férias. Foi uma época em que éramos tratados com muita rigidez. [...] E nós enfrentávamos muitos problemas. Porque muita gente tinha raiva do nosso tutor. E essa raiva era transferida para nós. Na sala de aula, nós sofriamos retaliações dos professores e dos colegas também.

Então, eu me sinto muito privilegiado porque eu venho experimentando um "degradê" de libertação. Saí de uma situação de muita opressão... Antes de entrar na UFU, eu comecei a conviver com pessoas maravilhosas no [nome de um grupo], que é um grupo de estudo bíblico ecumênico, do qual participam padres, ex-padres,

freiras, ex-freiras, presbiterianos, luteranos, enfim... É um grupo muito legal. Eu agora estou meio afastado do grupo, por falta de tempo mesmo. Mas foi um grande privilégio participar desse grupo. Acho que ele me preparou para uma abertura, para quebrar paradigmas, quebrar resistências. Ele me deixou mais maleável para o que viria depois.

E o curso de [nome do curso] em si também é um ambiente muito rígido. O ambiente rural tem muito disso. Muito machismo! Para vocês terem ideia, na minha área específica, eu tive a oportunidade de trabalhar com um grupo de holandeses, que têm uma visão mais libertadora também. E eles exigiam, para assinar contrato com uma empresa nova, que o parceiro fizesse banheiro feminino. Olha só! Tinha um monte de empresas da área (e isso recentemente!) que não tinha banheiro feminino. Eles falavam: “Olha, nós temos várias profissionais mulheres que virão visitar as instalações e elas têm que ter um ambiente para trocarem de roupa, tomar banho etc. E teve empresa que não fechou o contrato porque o dono não se dispôs a fazer um banheiro feminino.

E quando eu entrei na UFU, acho que essa quebra de resistências, esse preparo para o que viria depois, começou com a Profa. Vera Puga. Porque ela era pró-reitora na época e, logo depois da minha posse, ela me encontrou e falou assim: “Bem-vindo à UFU! Mas você não é professor... Você sabia? Sinto te informar que, apesar de ter passado no concurso para professor, você ainda não é professor. Você vai se formar professor. Tem um ambiente de formação que nós estamos oferecendo”. Naquela época não era obrigado a fazer esses cursos de formação. Mas ela falou: “Você, eu conheço. Então eu estou te obrigando. Você vai se inscrever no curso e vai se formar professor agora”. Assim, fui para o curso. E aprendi um pouquinho sobre planejamento, avaliação, preparação de aulas etc. Deram “pitadinhas” sobre vários elementos didáticos. E eu, realmente, pude ter a consciência de que ainda não era o professor. Estou aprendendo. Eu fiz esse primeiro curso e isso abriu a minha visão.

[...] Ainda bem que a Vera fez isso comigo! Porque, às vezes, nós entramos no ritmo e, depois, acabamos não encontrando tempo. Eu entrei na UFU em 2006. Em 2005 comecei, como substituto, no antigo INGEB, que hoje é o IBTEC²⁸. Eu fui substituto por um ano e depois eu entrei na minha atual unidade acadêmica, como efetivo. Mas em 2005 eu não passei por nenhuma formação [...]. Então, teve a Vera e

²⁸ Instituto de Biotecnologia.

depois teve a Olenir,²⁹ quando eu travei nas questões de avaliação, por várias vezes. Ela sempre me ajudou. Eu discutia com ela, tirava dúvidas, ela me dava material e sugeria leituras e mecanismos de avaliação diferentes... Eu venho aprendendo muito com ela. E isso culmina com a Natália, com essa pesquisa colaborativa. Na pesquisa colaborativa, logo no início, ela já colocou os pingos nos "i"s, explicando o que era ser colaborador. No início, eu estava querendo ser mais cooperativo que colaborativo... Queria fazer igual aos estudantes... Queria ficar numa situação mais confortável. Mas não teve jeito não. E foi muito bom! É claro que aquilo que exige mais comprometimento envolve, também, mais demanda. Por isso, é mais difícil.

[...] E teve também a ADUFU,³⁰ que foi para mim um importante espaço de formação. Eu fui representante do curso no sindicato por alguns anos. Isso me abriu mais ainda a visão. Eu cheguei até a ir a um Congresso do ANDES, fora de Uberlândia, como delegado, representante da ADUFU. Também participei, depois, da organização da reunião que teve do ANDES aqui em Uberlândia. Ajudei na organização e participei. O ANDES é uma grande escola para se aprender sobre democracia, sobre como usar os espaços democráticos. Ali, a gente aprende muito. Acho que isso tudo veio me preparando para que houvesse essa abertura.

Também, não posso deixar de citar a experiência que eu tive no campo da psicologia. Porque, retomando aquela questão da minha família, que era muito rígida... Sabe qual era a posição do meu pai em relação a psicólogos? Ele pensava que psicólogo é para pessoas à toa, que não têm o que fazer. Para ele, se a pessoa estivesse cheia de trabalho para fazer, não teria tempo para pensar em psicologia. E eu cresci com essa visão. É uma visão extremamente complicada e que foi transformada quando a nossa filha teve que ir para o psicólogo. Ela teve uma lesão. Luxou o cotovelo. E para colocar essa articulação no lugar foi muito traumático. Por isso, ela teve que ir para a fisioterapia, para recuperar os movimentos. E depois de uns três meses de fisioterapia, o fisioterapeuta me chamou e falou: "A criança se recupera muito rápido. Aqui já não tem mais o que fazer, no que se refere à fisioterapia. Ela tem algum bloqueio psíquico. Ela precisa de uma psicóloga". Então, eu, que não acreditava em psicólogo, falei: "Meu Deus do céu!"

²⁹ Refere-se à orientadora desta tese.

³⁰ Associação dos Docentes da Universidade de Uberlândia - Seção Sindical do ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior).

[...] Quando fomos à psicóloga, foi uma experiência incrível, porque, em poucos meses, minha filha soltou completamente o braço. Recuperou todos os movimentos. Realmente era um bloqueio psicológico. E aquilo acabou mexendo comigo. Eu comecei a ler a respeito. E, na época, ela falou assim: “Eu só vou atender a sua criança se você e sua esposa vierem. Eu não atendo só ela. Vai estar incluído no pacote, em termos financeiros, mas uma vez por semana vocês têm que vir aqui conversar comigo. Porque faz parte do tratamento”. Isso foi muito bom. É lógico que ela também começou a mexer com a gente. E acabou me abrindo para outras visões, outras leituras. (PROFESSOR, Diálogo com a banca de exame de qualificação da tese realizado em 11/09/2020).

Em nossa última sessão reflexiva, o professor e eu conversamos, após refletirmos sobre alguns aspectos da nossa experiência, ao longo do semestre letivo em que trabalhamos juntos, sobre seus hábitos de leitura. Ele apresentou algumas informações pessoais que também julgamos relevantes para contextualização da pesquisa e, portanto, reproduzimos a seguir:

Tudo começou com a minha família. O meu irmão fazia matemática na Ibilce/UNESP - Instituto de Biologia, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual de São Paulo, em São José do Rio Preto. Ele é mais velho. E em todos os meus aniversários, ele me dava livros. Quando eu era pequeno, eu detestava, porque eu queria uma bola ou outro brinquedo... Mas ele ficava sempre insistindo. Ele lia muito. O meu outro irmão, mais novo, com a idade mais próxima da minha, lia muito gibi. Eu também recebia o incentivo dele. A minha irmã mais velha também sempre leu muito. Meu pai e minha mãe não são letrados. Eles são alfabetizados, mas não têm a cultura de ler. Eles me incentivavam também, do jeito deles. Meu pai chegava em casa e, quando me via na rua, falava: “Amanhã, eu quero você comigo lá no sítio”. Eu falava que não, reclamava... E ele falava: “Você vai sim! Você estava na rua, então vai para o sítio comigo amanhã”. Quando chegava lá, tinha muito serviço. Eu reclamava que eu tinha que estar estudando e ele falava: “Então, você vai estudar? Eu vou te levar para estudar, mas você vai estudar mesmo! Se eu te pegar na rua, você vai trabalhar aqui”. E isso funcionava. Ele era bem convincente. Ao comparar o dia a dia duro do sítio com a rotina de estudos, eu pensava: “Estudar é melhor”. E ele estava sempre falando isso: “Você pode escolher. O seu irmão está lá, estudando”. E

meu irmão, sempre que podia, me levava na IBILCE. Me lembro direitinho o dia em que vi uma cascavel fechada dentro do vidro. Aquilo me incomodou, porque eles tinham colocado um rato para ela comer e ela estava sem fome. Imagina... O rato lá, de frente para ela, todo encolhidinho... Eu ficava olhando aquilo... E lembro de outras coisas, como os ossos de dinossauros que encontraram. Muita coisa me marcou.

Meu irmão foi do DA (Diretório Acadêmico) também. Ele era muito atuante politicamente. E meus pais morriam de medo, porque isso foi em 1974/1973. Meus pais ficaram conhecendo o pessoal do DA. E, nas férias, eles iam para o nosso sítio. Eles chegavam lá todos barbudos e cabeludos. E meu pai ficava muito bravo. Eles eram diferentes. Tinham aquelas bolsas a tiracolo, de couro, chinelão... E eu lembro dos meus pais com medo da polícia pegá-los. Eles tinham muito medo. Estavam sempre falando do medo de o meu irmão ser preso, porque ele estava sempre envolvido em atos políticos. E eu me lembro, inclusive, quando eu era pequeno, por volta dos 6 anos de idade, que ele me levou em um show que teve. Minha irmã foi comigo. Era um show do “Raízes da América”. E eu me lembro de ver aquele povo todo com aquelas roupas, aquele monte de coisas [...]. (PROFESSOR, Transcrição de sessão reflexiva realizada em 29/11/2019).

Considerando que, pelo relato do professor, no período de sua infância, ele lia mais por obrigação, questionei quando ele, de fato, começou a ler por gosto. Ele, então, continuou:

Eu ficava folheando esses livros que meu irmão trazia... Na verdade, eu não lia tanto. E quando ele trazia um livro que não tinha figuras, eu ficava muito bravo. Mas eu acho que o contato com gibis me estimulou. Antes de eu ler, eu pegava o gibi e ficava olhando para ele. Observava as figuras e até entendia o que estava acontecendo. Eu imaginava... Tem uma história de uma vez, quando eu comecei a aprender a ler, que eu perguntei para o meu irmão: “O que é leite de abundância?”. Meu irmão perguntou: “Leite de abundância?!”. Estava escrito “leite em abundância”. Então ele me explicou o que era abundância. [...]

Até meu primeiro colegial, eu confesso que eu não lia muito não. Mas teve uma época da minha adolescência em que eu comecei a montar em touro. E eu me machuquei, em Bady Bassitt. Fui para o hospital e deu a maior confusão, porque eu era menor. Eles não podiam ter me deixado montar. Foi no final de temporada. Então,

eu fiquei lá afastado. E meu irmão veio no final do ano, o que morava aqui em Uberlândia e fazia engenharia mecânica na UFU. Ele me conhecia muito bem. Então, um dia, à noite, ele falou assim: “Você acha que ficar montando em touro é alguma vantagem? Quero ver você sentar a bunda na cadeira e ficar estudando até 4 horas da manhã para fazer uma prova no outro dia!”. E começou a falar. Ele me provocou até o ponto de eu falar que eu dava conta também. E ele falou: “Se você dá conta, eu vou te matricular em uma escola em Uberlândia. Quero ver se você dá conta mesmo. Eu quero ver!” Era Natal. Nós batemos boca e ele perguntou: “Você vai?”. Eu falei: “Vou”. Ele falou: “Eu vou falar para o meu pai que eu vou levar você para morar comigo”. E ele me levou. Eu comecei a estudar na Escola Estadual Messias Pedreiro. Nas primeiras provas, eu tirava em torno de meio ponto... Quase zerava as provas! Eu não sabia nada. Esse meu irmão sentou comigo e falou: “Nós vamos fazer um calendário de estudos. Você vai ter que recuperar o que você não aprendeu. Então, você vai fazer as duas coisas. Eu te ajudo à noite, mas você vai ter que estudar dobrado! Porque você não fez o primeiro colegial direito. Por isso, vai ter que estudar agora”.

A minha ideia era chegar no final do segundo ano do ensino médio. Eu queria passar, realmente. Mas era só para mostrar para o meu irmão que eu dava conta. Então, eu ia falar: “Passei. Tchau! Estou indo embora”. Mas, no meio do caminho, apareceu a [nome da esposa]. Atrapalhou tudo. Eu fiquei dividido. Queria voltar, mas não queria... Acabei ficando para o terceiro ano também e a gente começou a namorar. Ela também me ajudou muito, com química... Porque eu não sabia nada. Ela me emprestou os livros. O Messias, naquela época, tinha uma parceria muito forte com a UFU. Eu tinha aula com estudantes de química da Universidade. Eu ia lá participar de uns projetos de extensão. Eles se sentavam, explicavam e a gente também visitava os laboratórios da UFU. Por isso meu irmão havia me matriculado nessa escola. Porque ele a conhecia pela UFU. O orientador dele tinha um projeto lá. Assim, ele conseguiu me matricular.

[...] Foi aí que fui aprendendo a gostar de estudar. Ali, no Messias... E com meu irmão. Às vezes, quando era um assunto muito ruim, ele trazia outro texto para mim e falava: “Aqui é só equação. Mas veja esse texto, que fala da aplicação”. Eu lia e ficava superanimado. Ele ia fazendo isso... Os estudantes da UFU também faziam isso: chegavam na escola e traziam uma forma de aplicação do conhecimento. E aquilo acabava me instigando. [...] Nessa época, eu comecei a aprender a gostar de ler mais.

Lá atrás havia um incentivo, mas eu não gostava tanto. Foi nessa época que eu comecei a gostar mesmo.

Depois, no PET também tinha muito isso. A gente tinha um projeto, que o tutor fazia, que se chamava “outras leituras”. Ele incentivava e fazia a gente ler realmente. A gente tinha que discutir essas leituras. Ele deixava lá os livros disponíveis. [...] Eu acho que foi uma construção mesmo, de convivência e de incentivos... [...]. Depois disso, também teve a convivência com o pessoal da Universidade. [...] E lá em casa todo mundo aprendeu a gostar de ler também. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 29/11/2019).

A partir dos trechos apresentados, buscamos fazer uma descrição mais pessoal do professor colaborador. Compreendemos que sua história de vida possui elementos relevantes para sua constituição como pessoa e como docente. Tais elementos ajudam a contextualizar a pesquisa que está sendo relatada e a compreender a análise dos dados construídos. A seguir, apontaremos o caminho trilhado, descrevendo a metodologia escolhida e os procedimentos utilizados.

4 A CO-LABORAÇÃO

"Quando contemplo um homem [ser humano] situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem [ser humano]."

(Mikhail Bakhtin)

A colaboração, neste estudo, não constitui apenas uma característica de nossa opção metodológica. Antes disso, como um princípio da teoria da ação dialógica freireana, é o eixo gerador de todo o trabalho e se relaciona, fundamentalmente, com a ontologia, a epistemologia e a concepção de educação aqui assumidas, conforme as noções apresentadas no capítulo anterior. A nosso ver, é um tipo de relação que viabiliza uma condição com grande potencial para a (trans-)formação de si mesmo e da outra pessoa, bem como da realidade em que se está inserida, por consequência. Principalmente pelo contato com aquilo que excede à nossa visão, como afirma Bakhtin (1997), mas não escapa a outra pessoa, que olha de uma perspectiva externa.

Conforme já expusemos, Freire (1979) defende que a busca pela humanização só pode acontecer na comunhão entre mulheres e homens. Retomamos também a ideia do autor que "Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído" (FREIRE, 1987, p. 41). Em consonância com esse pensamento, Bakhtin (2003) defende que a construção da consciência de si se dá pelo olhar e pelo discurso alheios. Nossa subjetividade não existiria se não fosse a existência das outras pessoas. Assim, "[...] ser significa ser para o outro, e por meio do outro, para si próprio" (BAKHTIN, 2003, p. 341) e o processo de despertar da consciência somente ocorre na interação com a consciência alheia. Nesse sentido, uma noção importante no pensamento do autor é a de exotopia, que se refere à necessidade que minha visão

tem da visão das outras pessoas para que eu possa me ver. Uma consciência pode ver a outra como um todo, mas não consegue fazê-lo em relação a si própria. Há um limite intransponível no olhar sobre si, que só as outras pessoas são capazes de preencher. Nessa perspectiva,

[...] o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113)

É importante destacar, sobre essa noção de exotopia, que o lugar exterior não é fixo e não é um lugar qualquer. Trata-se de um lugar com determinada inscrição sócio-histórico-cultural, que, portanto, possui um significado. Afinal, mulheres e homens são seres enraizados no tempo e no espaço (FREIRE, 1967), são sujeitos históricos. Então, o modo como vamos nos influenciando mutuamente a partir de nossas experiências conjuntas no mundo da vida (BAKHTIN, 1993) não é neutro. Até porque esse processo é mediado pela linguagem, que é composta por signos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017).

Conforme essa visão, a alteridade é tanto um elemento constitutivo do ser quanto seu posicionamento em relação às outras pessoas. Além da consciência da existência de outras pessoas, das semelhanças e diferenças entre eu e as outras pessoas (não-eu), que geram pertencimento ou estranhamento, ela é também o lugar de busca de sentido e do reconhecimento da minha incompletude e da minha provisoriedade (ser é, na verdade, estar sendo).

Esse modo de conceber a relação entre eu e as outras pessoas (não-eu) corrobora com a possibilidade de uma ação colaborativa, visto que "[...] o excedente de visão do outro em relação a mim e de mim em relação a ele cria uma cumplicidade responsável entre nós, uma vez que nem a minha existência nem a existência dele são soberanas, mas interdependentes" (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113-114).

Trilhar pelo caminho da colaboração, contudo, implicou, para nós, em navegar pela contramão, considerando o contexto histórico e o cotidiano de nossas instituições de ensino, de modo geral, sobretudo as de educação superior, mais especificamente. Ou seja, há uma contradição na constituição de um processo colaborativo no contexto em que vivemos.

Segundo Freitas (2018), são basicamente três as grandes filosofias sociais praticadas no decorrer dos séculos XIX e XX: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Segundo o autor, algumas variações observadas consistem em combinações e influências mútuas entre estas. Apesar da permanente disputa por hegemonia entre essas filosofias, de modo geral, o que se observou, historicamente, foi uma ascensão do liberalismo como ideologia dominante — filosofia marcada pela defesa da liberdade individual em todas as esferas (econômica, política, intelectual, religiosa *etc.*), opondo-se à intervenção do Estado, e pela igualdade de todas as pessoas diante da lei. Quando essa filosofia se esgota como diretriz política e entra em crise, sua versão clássica acaba sendo substituída por outra mais extrema: o liberalismo econômico radical (ou neoliberalismo). Esta última é ainda mais contundente quanto à defesa da intervenção mínima do Estado, sobretudo na economia.

Ainda segundo o autor, apesar de termos experimentado uma iniciativa embrionária no Brasil de construção de políticas um pouco menos alinhadas aos princípios do liberalismo, no período de gestão do Partido dos Trabalhadores, a influência neoliberal nunca deixou de estar presente na política brasileira, visto que, de modo geral, é o pensamento que predomina na economia global. Essa influência gera impactos profundos na construção de uma identidade cultural, uma vez que seus princípios são assimilados pela coletividade não só no âmbito da vida social, mas invade a vida privada das pessoas. Nesse sentido,

Como cenário geral produzido por tais políticas, devemos registrar, em primeiro lugar, a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todas os aspectos da vida, transformando direitos sociais em “serviços” a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um “vendedor de si mesmo” em um livre mercado. (CHAUI, 2017; 2018). Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um **individualismo violento** (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, onde conta apenas o presente, a “luta pela sua própria sobrevivência”. (FREITAS, 2018, p. 917, grifo nosso)

Comentando sobre o cenário global atual, Giroux (2017) descreve, da seguinte maneira, o movimento observado de derrocada das democracias liberais e ascensão de regimes neoliberais autoritários:

No meio de um enorme ataque global ao estado do bem-estar social e às cláusulas sociais, alimentadas por políticas neoliberais, o contrato social central das democracias liberais foi destruído e com ele também qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdades, sofrimentos e violência. A antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do **individualismo radical** e o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte. A “liberdade” se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em razão para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política. (GIROUX, 2017, n. p., tradução nossa, grifo nosso)³¹

Como se pode observar, os textos dos dois autores apontam para uma forte tendência ao individualismo como uma construção social oriunda dos princípios neoliberais que influenciam a política e a economia no Brasil e no mundo. E, como seres enraizados no tempo e no espaço, condicionados pelo mundo histórico-cultural que eles mesmos produziram, como sujeitos históricos (FREIRE, 1979), mulheres e homens tendem a assimilar esse padrão de comportamento individualista. Trata-se de uma cultura que incita à competitividade, já que a lei do mercado imprime no imaginário coletivo a necessidade de lutar pela própria sobrevivência. Nesse sentido, a relação estabelecida entre as pessoas, de modo geral, tende antes à rivalidade do que à cooperação mútua. E enquanto o individualismo reforça a ação do indivíduo por si e para si, a colaboração é a ação intencional, ou trabalho (labor), em conjunto (co-), ou seja, é justamente o seu oposto. Essa realidade, por si só, já tornaria desafiador o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa.

Contudo, para além disso, o estabelecimento de políticas públicas alinhadas à filosofia neoliberal também gera impactos importantes para o campo da educação, com desdobramentos significativos no cotidiano das instituições de ensino. Segundo Freitas (2018), a noção de qualidade construída a partir dessa perspectiva tende a propor a retirada da administração educacional do governo para que ela possa ser entregue ao mercado, pois escolas, professores/as e estudantes precisariam

³¹ Texto original: “In the midst of a massive global attack on the welfare state and social provisions fueled by neoliberal policies, the social contract central to liberal democracies has been shredded and with it any viable notion of solidarity, economic justice and the common good. Progress has been turned into its opposite and registers more inequality, suffering and violence. The older language of collective rights has given way to the discourse of individual rights, and the vocabulary of collaboration and compassion has been uprooted by a discourse of radical individualism and a harsh, survival-of-the fittest ethos. “Freedom” has morphed into a synonym for unbridled self-interest and a rationale for abdicating any sense of moral and political responsibility”.

concorrer entre si para gerar qualidade e, como consequência, aprimorar o nível da educação. Mais uma vez, a chave de tudo seria a competição, que acaba por aumentar a tensão, o medo, a ansiedade e o clima de rivalidade no contexto escolar.

Nesta proposta, a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados. (FREITAS, 2018, p. 921)

Assim, conforme as ideias do autor, a escola vai assumindo a função de promover, de maneira velada, junto à sua comunidade, a assimilação das regras do jogo neoliberal. As universidades, como instituições de ensino, não fogem dessa realidade. E, como constituem também o *locus* da produção do conhecimento científico, nelas se manifestam formas até mais acentuadas de absorção das noções neoliberais, já que são responsáveis pela produção de tecnologia de alto valor comercial.

Sguissardi e Silva Junior (2018) comentam sobre essa questão, ao apresentarem um estudo realizado ao longo de quatro anos junto a sete Instituições Federais de Ensino Superior — IFES da região sudeste do Brasil sobre o trabalho de professores/as. Para eles, foi possível identificar um processo de intensificação e precarização do trabalho docente nessas instituições, sobretudo por conta do produtivismo acadêmico observado como fenômeno resultante de uma “reforma” da educação superior brasileira iniciada na década de 1990 (período de maior influência das políticas neoliberais sobre as universidades, com o governo de Fernando Henrique Cardoso). Esse movimento culminaria com a centralidade da pós-graduação no contexto universitário, que passa a ser privilegiada, já que as pesquisas e os produtos destas passam a polarizar a atenção de docentes, inclusive por seus desdobramentos em termos de avaliação docente e institucional. Assim,

Numa universidade cada vez mais impregnada da cultura ideológica do *produtivismo acadêmico*, traço marcante em especial da pós-graduação, que, por seu turno vai se tornando o polo disseminador da efetiva reforma universitária, como se defende como hipótese neste estudo, o **individualismo e a competição** adquirem proeminência e tendem a ser naturalizados. [...] O individualismo e a competitividade

na universidade não existem como marcas a-históricas desta instituição, mas são requeridas no processo de produção da ciência e da tecnologia, mercadorias capitais do atual processo de produção de valor. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018, p. 185)

Os autores apresentam vários fatos que mostram o contexto institucional de intensificação do trabalho docente no universo estudado: a redução do valor real de recursos financeiros destinados ao custeio das universidades, inclusive para pagamento de pessoal e encargos sociais, resultantes da política de expansão da educação superior; a involução da remuneração salarial de professores/as no período de 1995 a 2005; o crescimento desproporcional do quadro de pessoal, considerando o índice de crescimento do número de matrículas na graduação e na pós-graduação; o aumento da demanda de atividades burocráticas em função da expansão das universidades; e o aumento observado da produção intelectual publicada por professores/as da pós-graduação.

Junta-se a esse cenário, que já resultaria em grande tensão e sobrecarga de trabalho para os/as professores/as, outros mecanismos perversos, para reforçar a competição e o individualismo entre colegas, como é o caso da bolsa produtividade:

Diante do “sistema de competitividade” que se consolida produzindo efeitos que reconfiguram a identidade da universidade em geral e das estatais públicas em particular, a bolsa produtividade, em seus diferentes níveis, que definem verdadeira escala de prestígio e poder no meio acadêmico-científico, tornou-se objeto de desejo e, portanto, de acirrada disputa, apesar de seus valores monetários relativamente baixos. Tornou-se, ainda, um símbolo da consolidação da nova universidade brasileira produtora da sociabilidade produtiva requerida pelo polo privado/mercantil do Estado e pelo mercado. O estudo de seu significado lançaria luz sobre ângulos insuspeitados, mas possivelmente ilustrativos, do individualismo e competição como traços marcantes dessa nova universidade. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018, p. 188)

Assim, conforme os autores, vai sendo construída uma situação em que o trabalho invade o tempo e o espaço pessoais dos/as professores, impacta em sua vida privada, familiar, e resulta, muitas vezes, em um processo de adoecimento. Eles apontam que, na pesquisa desenvolvida, foi possível observar uma “crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo, e ao consumo bastante frequente de medicamentos ansiolíticos” (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018, p. 252).

Diante disso, podemos dizer que o contexto universitário público atual, marcado por essas características, não favorece o trabalho colaborativo. Primeiramente, porque a cultura instituída é a do individualismo e a da competição. Em segundo lugar, porque os/as professores/as estão trabalhando no limite da sobrecarga, arrastados por um discurso produtivista. Assim, têm muita dificuldade de dispor de tempo para dedicar a um processo colaborativo, que exige diálogo, reflexão e negociação — ações que não ocorrem no tempo do mercado e que não compõem seu plano de trabalho. No fundo, nossa proposta de investigação consistiu também em uma forma de resistência a essa cultura degradante e de tentar construir formas alternativas de re-existência nesse contexto tão hostil, mas, ao mesmo tempo, potencialmente tão fecundo, que é o da universidade. Quisemos, por meio da contradição ao que está posto, buscar a sua superação. Assumimos, de modo consciente e intencional, esse desafio. Por isso, optamos pela pesquisa colaborativa como metodologia de trabalho, conforme passaremos a descrever logo a seguir.

4.1 Colaboração como metodologia: a pesquisa colaborativa

Conforme apontam Longarezi e Silva (2013), a pesquisa no campo educacional há muito tempo vem sofrendo críticas por estar, frequentemente, dissociada da realidade vivida por professores/as e estudantes. Muitas vezes, constitui também teorizações que não levam em consideração o aspecto prático do fazer pedagógico. E ainda, em alguns casos, ao ser desenvolvida, mesmo quando *in loco*, nas escolas e demais instituições educativas, limita-se à descrição e à compreensão de fenômenos observados, tomando as pessoas envolvidas como meros objetos de estudo. Nesse sentido, estabelece uma relação dicotomizada entre pesquisador/a — compreendido/a como produtor/a de conhecimento por excelência e responsável por elaborar prescrições sobre o trabalho docente — e professor/a — que não se constitui como autor/a do seu próprio fazer, mas como executor/a de propostas referendadas por estudos científicos amplamente legitimados. A pesquisa desenvolvida nessa vertente corre o risco de se tornar academicismo infértil, que não traz maiores contribuições para a melhoria dos processos educacionais.

Segundo Ibiapina (2016), na tentativa de superar essa visão clássica de pesquisa na área educacional, começaram a surgir, sobretudo a partir da década de 1980, formas de investigação que incorporam a intervenção na realidade, voltadas

para sua transformação e com o potencial de gerar, mais diretamente, melhorias nos fenômenos e processos estudados. Dentro dessas propostas, a pesquisa científica aliada à formação de professores/as tem sido defendida como alternativa para a reaproximação entre pesquisador/a e professor/a e para favorecer a articulação entre teoria e prática na produção do conhecimento. Assim, a pesquisa promoveria, ao mesmo tempo, a partir de uma rede de negociações, o desenvolvimento profissional das pessoas envolvidas e o avanço científico.

Essa nova postura investigativa romperia com uma lógica de formação baseada na “apropriação” do conhecimento como algo dado e assimilado em um movimento orientado de fora para dentro em relação à pessoa (educação bancária, conforme FREIRE, 1987). Ao contrário disso, propõe a construção de conhecimentos de modo ativo pelo/a aprendente, que, a partir de seus interesses, de suas motivações e de suas vivências, por meio da interação com as outras pessoas e com seu contexto sócio-histórico, transforma seu modo de ser e de se relacionar com o mundo. Portanto,

Trata-se de compreender a formação do sujeito não o reduzindo a objeto, recusando a aprendizagem que não permita transformação e vivências práticas, que não chame o indivíduo para participar de seu processo e não permita trocas entre os saberes e a busca pelo novo. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216)

Nessa lógica, a pesquisa possibilita a intervenção no contexto educacional, promovida em conjunto com o/a professor/a. Afinal, o/a pesquisador/a sai de cena, eventualmente, e as pessoas que permanecem são as que têm o poder de consolidar mudanças ou não. Assim, não se trata de pesquisa sobre o/a professor/a e sua atuação, mas de pesquisa com o/a professor/a sobre o trabalho docente, (re)descobrimos com ele/a elementos sobre o processo educativo. Dentro dessa concepção, a pesquisa se constitui como práxis reflexiva, crítica e transformadora da realidade social.

Conforme Ibiapina (2016), a investigação, quando desenvolvida nessa perspectiva, contribui para eliminar um fosso historicamente cavado entre o conhecimento do mundo acadêmico, produzido por meio das pesquisas científicas, e os saberes oriundos da prática. Permite que esses dois modos de conhecimento estejam interconectados, de modo que possam circular livremente nas duas esferas: a da academia e a das instituições educativas.

Diante do exposto, e considerando seus objetivos, este estudo está alinhado à tendência das pesquisas de intervenção e buscou articular, junto com a investigação, a formação continuada de um professor universitário.

Apesar de apresentar mais vantagens no que se refere às suas possibilidades de impacto social, existe uma dificuldade inerente a esse processo, que é a de encontrar parceiros/as com disposição, disponibilidade e interesse. Sobretudo considerando todo o contexto que caracteriza o trabalho nas universidades, já apontado anteriormente. Por isso, o ideal é que as demandas surjam do/a próprio/a docente ou das instituições. No caso deste estudo, especificamente, apesar de não ter sido proposto ou solicitado pelo professor colaborador ou por instâncias oficiais da Instituição, ele teve origem a partir de nossas angústias e inquietações, como membros da comunidade institucional. Além disso, surgiu no contexto de uma pesquisa anterior realizada na Instituição, sobre a avaliação das aprendizagens no ensino de graduação, que envolveu, dentre outras pessoas, o professor colaborador. Vale ressaltar que, além de Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade, sou estudante egressa da graduação, da especialização e do mestrado na Instituição. Além disso, estou cursando, atualmente, doutorado em dois de seus Programas de Pós-Graduação, tendo vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional - GEPAE/UFU e com o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagem, Complexidade e Transdisciplinaridade - CAOSMOS/UFU. Portanto, tenho a experiência como estudante da Universidade, desde 2004, e como funcionária, desde 2011, atuando na Diretoria de Ensino da Instituição, onde pude conviver com professores/as das mais diversas áreas, além de participar, esporadicamente, de ações institucionais de desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, foi também essa vivência no seio da Instituição, como integrante de sua comunidade acadêmica, que nos levou a refletir sobre os assuntos aqui abordados e ao interesse pela investigação. Nesse sentido, não se trata de uma demanda externa ou alheia à realidade do contexto em que se desenvolveu a pesquisa.

Além disso, outra dificuldade própria dessa forma de investigação está relacionada às limitações impostas pelas condições do trabalho docente, de modo geral, caracterizadas por uma carga horária de trabalho excessiva. De acordo com André (2002), é importante oferecer as condições ambientais, materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento de um trabalho científico de qualidade.

Sobre essa questão, destacamos que o professor colaborador desta investigação, a despeito da sobrecarga existente, em função de todas as suas atribuições na graduação e na pós-graduação, se dispôs a dedicar em torno de quatro horas semanais para as atividades da pesquisa. Isso lhe exigiu bastante esforço e, em alguns momentos, lhe rendeu certo esgotamento, além do que já é natural. Seguramente, as condições não eram as mais adequadas, visto que a participação na pesquisa não lhe desonerou de nenhuma das suas outras atividades — o que seria o quadro ideal a ser garantido pelas instituições por meio de suas políticas de formação. Mas, em todo caso, essa disposição demonstra o profundo desejo do professor colaborador de aprender, de se desenvolver profissionalmente, de contribuir para o avanço da ciência no campo da educação e de possibilitar a transformação de sua práxis.

Dentro dessa lógica de investigação com intervenção, há diferentes abordagens teórico-metodológicas, que utilizam diferentes terminologias. Em linhas gerais, essas diferentes abordagens constituem dois grandes grupos, que se originam, de um lado, da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 1986), a partir dos trabalhos de Kurt Lewin, na Escola de Chicago, nos Estados Unidos, a partir da década de 1930 (BARBIER, 2007); e, de outro, das pesquisas críticas, principalmente a partir dos trabalhos de Horkheimer e Adorno, na Escola de Frankfurt, na Alemanha, na metade do século XX (KINCHELOE; MCLAREN, 2006). A distinção fundamental entre esses dois grupos está nas referências epistemológicas em que se ancoram. Enquanto no primeiro caso temos uma fundamentação geralmente mais alinhada à fenomenologia, no segundo caso as abordagens tendem a uma visão de mundo a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Naturalmente, esses diferentes pontos de partida gerarão discrepâncias significativas, principalmente quanto ao modo de se enxergar o papel e a forma de engajamento de cada participante do processo investigativo.

Entendo que não caberia fazer aqui um inventário das possibilidades, em termos de metodologia, dentro de cada grupo de abordagens teórico-metodológicas. Mas apresentaremos nossa opção por construir uma metodologia baseada na concepção de pesquisa colaborativa, conforme definida por Ibiapina (2008, 2009, 2016). A autora a compreende dentro do segundo grupo citado e esclarece suas principais características.

Apesar de Ibiapina (2008) ter afirmado que a pesquisa colaborativa está pautada nos princípios da pesquisa-ação emancipatória, em produções mais recentes, é possível observar uma revisão mais detalhada acerca da origem dessa metodologia. Ibiapina (2016) aponta ao menos três correntes que poderiam definir a gênese da concepção desse tipo de pesquisa:

A primeira corrente aponta que a origem das pesquisas colaborativas está nas proposições de Corey (1953a, 1953b) de construção de conhecimento científico cooperativo entre professores e investigadores, complementada pela metodologia de pesquisa de Lewin (1946) que, inspirado nas obras de Corey, criou uma série de conceitos, definições e procedimentos que originaram a investigação-ação colaborativa (JACULLONOTO, 1984). A segunda corrente aproxima-se das práticas defendidas pela etnometodologia, pela perspectiva de pesquisa do ator em rede e das comunidades de prática, proposições que se aproximam da definição de colaboração de Clark e outros (1996), e a terceira concepção defende que a gênese da pesquisa colaborativa está nos princípios orientadores da pesquisa crítica, conforme propõe Desgagné (2001). (IBIAPINA, 2016, p. 37-38)

Dentro da primeira perspectiva, a pesquisa colaborativa seria uma alternativa teórico-metodológica de desenvolvimento da pesquisa-ação. Para classificar-se como colaborativa, conforme Bartomé (1986 *apud* IBIAPINA, 2016), a pesquisa-ação precisaria incluir um processo de indagação e de teorização sobre as práticas pedagógicas dos/as professores/as com o objetivo de promover sua emancipação das condições de opressão.

A segunda perspectiva se aproxima da primeira, porém apresenta algumas diferenças fundamentais. A principal delas é que a colaboração, nessa vertente, implicaria uma participação mais efetiva de todas as pessoas envolvidas em todo o processo, desde a elaboração do problema a ser investigado até a produção do relatório da pesquisa.

Já a terceira perspectiva está baseada nas produções de Desgagné (1997, 2001 *apud* IBIAPINA, 2016). Segundo ele, a pesquisa classificada como colaborativa possui referencial epistemológico distinto daquele que fundamenta a pesquisa-ação. A epistemologia da pesquisa colaborativa está mais próxima dos princípios que orientam as pesquisas críticas. Portanto, para o autor, se a pesquisa alia a possibilidade de reflexão crítica e a sistematização de relações colaborativas, utiliza-se a nomenclatura de pesquisa colaborativa. Dentro dessa abordagem, porém, há autoras que preferem utilizar a nomenclatura “pesquisa crítica de colaboração -

PCCol” (MAGALHÃES, 2006, 2011; MAGALHÃES; FIDALGO, 2007; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009). Para Magalhães (2011), PCCol é a:

[...] opção teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias. (MAGALHÃES, 2011, p. 15)

Assim, pesquisa crítica de colaboração ou pesquisa colaborativa são nomenclaturas utilizadas por autoras diferentes que se alinham a essa terceira perspectiva e que consideram que a origem desse tipo de pesquisa está na discussão teórica e metodológica das pesquisas críticas — abordagem que, conforme Kincheloe e McLaren (2006), surge das ideias de Horkheimer e Adorno na Escola de Frankfurt, quando retornam à Alemanha, em 1953. O que as distingue é que a “[...] pesquisa crítica tem por foco os aspectos produtivos do poder – sua habilidade de capacitar, de estabelecer uma democracia crítica, de engajar pessoas marginalizadas no processo de repensar seu papel sociopolítico” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285).

Esses autores destacam também a necessidade de empregar com cautela o termo emancipação, pois não é possível dizer que alguém consiga, em algum momento, estar completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu. E ainda, afirmam que há uma certa presunção em colocar-se na posição de buscar emancipar “os outros”. Esse ponto constitui o cerne da diferença epistemológica entre a pesquisa-ação e as pesquisas críticas:

A característica em destaque é o que essencialmente distingue a condução de pesquisas colaborativas que adotam a perspectiva crítica daquelas que adotam os princípios da pesquisa-ação emancipatória, uma vez que estas consideram a possibilidade de emancipação dos envolvidos e aquela a de empoderamento proveniente do processo de reflexão crítica, que oportuniza o repensar da função sociopolítica dos partícipes no contexto da pesquisa educacional. (IBIAPINA, 2016, p. 42)

Isso significa que a pesquisa colaborativa institui um estilo questionador de pensar e agir em conjunto. Sua particularidade é que considera o contexto investigado em sua totalidade, ou seja, o enxerga em suas relações com o contexto sócio-histórico. Um dos seus pilares é a reflexão crítica compartilhada, que promove desenvolvimento profissional docente e a formação do/a pesquisador/a, pois integra

teoria e prática. Nesse sentido, as pessoas envolvidas aprendem juntas. Ou seja, a produção do conhecimento se dá pela reflexão conjunta, o que favorece as transformações na prática docente e o avanço do conhecimento científico.

A partir desse comentário geral sobre a origem da pesquisa colaborativa e sua fundamentação epistemológica, passaremos agora a apontar algumas de suas características fundamentais. Assim, será possível promover uma aproximação do conceito de pesquisa colaborativa que fundamentou a metodologia estabelecida para este trabalho e, como consequência, uma compreensão mais efetiva da metodologia utilizada.

Para Ibiapina (2016), com base em Desgagné *et al.* (2001), a pesquisa em educação pode ser considerada pesquisa colaborativa quando há interação entre pesquisadores/as e professores/as para a produção conjunta de saberes sobre a práxis docente, a partir da reflexão crítica. Portanto, a pesquisa colaborativa não pode dissociar a produção de saberes sobre a atividade docente da prática profissional dos/as professores/as: seu “caráter formativo não se reduz a eleição de temas educacionais aleatórios, mas permite a inserção no universo educacional com toda sua riqueza e complexidade, num exercício de pensar alternativas viáveis na e para a situação” (MARIN *et al.*, 2000, p. 17). Assim,

[...] a organização de contextos de pesquisa colaborativa proporciona condições para que os docentes reflitam e questionem as práticas educativas que desenvolvem e cria situações que trazem à tona contradições de um agir que os preocupa e que eles querem modificar e/ou transformar. (IBIAPINA, 2016, p. 45)

Em outras palavras,

[...] a pesquisa colaborativa se efetiva no âmbito educacional como atividade de coprodução de saberes, desencadeando formação, reflexão e desenvolvimento profissional, de forma colaborativa, visando à transformação de uma dada realidade. Ela convida os professores a se envolverem na produção do conhecimento de forma coletiva e contextualizada no seu ambiente de atuação, valorizando os saberes práticos, mas também utilizando referenciais teóricos como respaldo para as discussões. Assim, a formação mediante processos de pesquisa colaborativa possibilita ao professor discutir, organizar informações e interpretá-las, o que culmina na formação de uma consciência de sua condição de sujeito no seu processo formativo. (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 219)

Ibiapina (2008) explica também que a pesquisa colaborativa parte de três condições básicas. A primeira é que o estudo seja desencadeado a partir de uma prática social suscetível de melhorias. A segunda é que ela se realize em um movimento semelhante ao da espiral, seguindo a sequência: planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação (ciclos sucessivos de reflexão crítica). E a terceira condição é que ela seja colaborativa, o que implica em “[...] tomada de decisões democráticas, ação comum e comunicação entre investigadores e agentes sociais que levem à construção de um acordo quanto às suas percepções e princípios” (IBIAPINA, 2008, p. 34).

Dessa forma, não se trata de investigar sobre o trabalho docente, mas de investigar com o/a professor/a um dado fenômeno, o que o/a coloca na posição de agente social criativo, interativo e produtor de teorias. Nesse processo, deve haver interação entre os potenciais de cada um/a. Para tanto, é preciso haver a negociação das funções a serem desenvolvidas. Quando isso ocorre em um clima de relações mais igualitárias, que buscam se distanciar de configurações hierárquicas estabelecidas por relações de poder (em que o/a pesquisador/a poderia ter mais poder sobre o processo que o/a professor/a, por exemplo), é que se consolida o caráter colaborativo.

Assim sendo, “[...] colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica, isto é, contribua para beneficiar esse projeto” (IBIAPINA, 2008, p. 32). Portanto, não há a exigência de os/as professores/as serem co-pesquisadores/as no sentido restrito. Isso vai depender de seu interesse, de sua disposição e disponibilidade.

Para que se possa compreender a pesquisa colaborativa, é preciso esclarecer sobre alguns de seus elementos-chave. Dentre eles, destacamos aqui a colaboração, a reflexão e a crítica, cujos conceitos buscaremos delinear a seguir.

É importante entender o que significa colaborar no âmbito desse tipo de pesquisa. Ibiapina (2016) lembra que a colaboração não é uma ação natural. Portanto, é preciso aprender a colaborar, o que implica a aprendizagem da confiança mútua, do respeito às divergências teórico-práticas e da responsividade. O primeiro requisito para que isso ocorra é a busca do estabelecimento de relações de poder igualitárias. Desse modo, para Celani (2003, p. 27), “[...] o conceito de colaboração é definido pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão

sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias”. Portanto, “[...] ao trabalhar para promover a colaboração, é necessário engajar as pessoas na negociação de sentidos e no compartilhamento de significados que ocorrem por intermédio da mediação simbólica da linguagem da reflexão crítica” (IBIAPINA, 2009, p. 13).

Indo mais além, Ibiapina (2009, p. 6) explica que “colaboração é ser responsivo às necessidades do outro e responsável pela produção conjunta, transformando-se e transformando o próprio processo de pesquisar/formar”. Por isso, a colaboração, para Ibiapina (2016), é produzida por meio de interações questionadoras e problematizadoras das práticas educativas desenvolvidas, para que estas possam ser transformadas. A forma como ocorrerá esse confronto e a reelaboração das práticas será definida, em conjunto, pelo/a pesquisador/a e pelo/a professor/a.

Desgagné *et al.* (2001) destacam que a colaboração no âmbito de pesquisas colaborativas é constituída de três movimentos: co-problematização, coorganização e coprodução. Os autores defendem, porém, que não há necessidade de todos os partícipes terem o mesmo nível de envolvimento nos três movimentos. A problematização, por exemplo, pode ter início a partir de uma proposta do/a pesquisador/a ou do/a professor/a. Mas, uma vez compartilhada, essa proposta pode se tornar co-problematização caso a outra parte desperte o interesse para a questão e se engaje no movimento investigativo. Além disso, é durante o processo de coorganização que ocorrerá a negociação das atribuições de cada pessoa envolvida na investigação, considerando o interesse e a disponibilidade de cada uma.

Ainda sobre esse elemento, é preciso distinguir colaboração de cooperação e de participação. Boavida e Ponte (2002 *apud* IBIAPINA, 2016) lembram que os dois primeiros termos apresentam, em comum, o prefixo “co-”, que indica ação conjunta. Todavia, cooperar tem seu radical originado do verbo latino *operare*, que significa operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema; e o radical de colaborar vem de *labore*, que quer dizer trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Portanto, cooperar significa ajudar uns aos outros, indica pessoas que “co-operam”, mantendo uma relação de hierarquia, pois quem apenas coopera não tem, necessariamente, poder de decisão, havendo a possibilidade de contribuir somente na execução. Já a colaboração ocorre quando as pessoas laboram, isto é, trabalham juntas.

Nesse sentido, colaborar também é mais amplo que participar, pois quem apenas participa (faz parte) não precisa, necessariamente, desenvolver o trabalho em conjunto e, muitas vezes, não tem poder de decisão. Prova disso é que em pesquisas que não envolvem a intervenção, por exemplo, utiliza-se o termo “participantes” para referir-se a todas as pessoas envolvidas.

Colaboração implica em participação e cooperação, mas vai além:

[...] a colaboração supõe além da interdependência, responsabilidade e comprometimento, ação coletiva e conjunta acrescida da coesão, participação e cooperação, disciplina e empenho na coprodução de saberes, na reelaboração de conceitos e de práticas docentes e na transformação do saber científico. (IBIAPINA, 2016, p. 55-56)

Em síntese, “[...] a colaboração é atividade de partilha que pode promover desenvolvimento mútuo para os colaboradores de determinada pesquisa na medida em que a mediação cria possibilidades para o questionamento crítico” (IBIAPINA, 2016, p. 49).

O segundo elemento que se torna necessário entender é a reflexão. Nesse contexto, a reflexão é considerada como

[...] processo de base material responsável pela recordação e o exame da realidade com o objetivo de transformá-la. Como movimento do pensamento, é atividade exclusiva da espécie humana que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos indivíduos maior autonomia para pensar, sentir, fazer opções e agir. Nesse sentido, é atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que se questionam pensamentos, teoria formal e experiência concreta; é também, olhar para fora, em que se reflete e refrata os conteúdos externos, interpsicologicamente construídos; e os internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos sentidos e significados existentes no contexto sócio-histórico. (IBIAPINA, 2008, p. 71)

Com base em Vigotsky (2000), Ibiapina (2008) refere-se à reflexividade como processo de autoconhecimento, autoconsciência e consciência de si mesmo. Mas destaca que esse processo é resultante da interação com os outros, com os instrumentos e signos. Nessa perspectiva, a reflexão dos/as professores no âmbito da pesquisa colaborativa não se volta apenas para suas práticas, mas abrange também a análise e o questionamento das estruturas materiais de seu trabalho e dos limites impostos à prática.

A autora defende que os processos reflexivos, no âmbito desse tipo de pesquisa, são essencialmente colaborativos e, portanto, sempre organizados para que ocorram entre mais de um/a partícipe. Para ela, é no movimento reflexivo-colaborativo que se torna possível trazer à tona a atividade docente, de modo que ela possa ser analisada, interpretada e transformada.

Já o aspecto crítico da pesquisa colaborativa implica em compreender o microsocial enxergando também o macrosocial. Nesse sentido, conforme Ibiapina (2009), visa transformar a totalidade, em paralelo às subjetividades. Portanto,

Os agentes que trabalham na perspectiva da pesquisa colaborativa defendem a possibilidade de construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando o autoritarismo e a ideologia dominante. Dessa forma, criticar as situações ideológicas de opressão é apenas uma das tarefas dos pesquisadores, já que suas ações vão além dessa crítica, oferecendo condições para transformar tal situação. (IBIAPINA, 2008, p. 27)

Tendo apresentado essas noções mais gerais acerca da pesquisa colaborativa como metodologia de estudo, passaremos a descrever, mais detalhadamente, os procedimentos realizados para o desenvolvimento desta investigação.

4.2 Procedimentos de pesquisa

Esta investigação foi constituída a partir do acompanhamento do trabalho de um professor, em uma turma de graduação, ao longo de um semestre letivo. A opção por limitar o tamanho do grupo a uma sala de aula se justifica pelo intuito de realizar um mergulho mais profundo, buscando captar ao máximo os detalhes deste contexto e todas as suas implicações no processo educativo. Fazendo uma analogia, escolhi retratar uma superfície menor, para ajustar a lente, ampliando a imagem, a fim de percebê-la em suas nuances.

O primeiro passo para a realização da pesquisa, foi a seleção do professor participante no âmbito da UFU. Primeiramente, foi feito contato por e-mail com o grupo de professores/as que participou de uma pesquisa anterior, sobre a avaliação formativa em cursos de graduação, desenvolvida como parte do curso de Mestrado em Educação. Isso porque os elementos que deram origem a esta proposta de estudo, conforme explicitado anteriormente, surgiram naquele contexto. Por e-mail, todos/as

os/as professores/as foram convidados/as a participar deste estudo. De antemão, havíamos definido que, caso mais de uma pessoa manifestasse interesse, seria feita uma seleção, de modo que apenas um/a participaria, efetivamente. E isso, de fato, ocorreu. Dois professores manifestaram interesse e os critérios para a seleção do participante foram os seguintes: 1) não haver previsão de afastamento ou licença de qualquer natureza no segundo semestre letivo de 2019 - quando seriam construídos os dados; 2) maior frequência de atividades de leitura e de escrita em suas propostas de trabalho didático, já que, inicialmente, nosso foco era a dimensão linguística da formação desenvolvida no ensino de graduação; 3) maior ocorrência de elementos linguístico-textuais dentre os critérios de avaliação, pelo mesmo motivo; 4) disponibilidade de tempo para dedicar-se às atividades da pesquisa.

Esses itens foram avaliados a partir de uma conversa inicial com os dois professores interessados, a fim de apresentar a proposta da pesquisa com mais detalhes, de conhecer as características da disciplina ministrada por eles, de buscar compreender como eles relacionam o conteúdo dessa disciplina com questões relativas à linguagem e de buscar identificar a disponibilidade de tempo de cada um. Dessa forma, dentre os dois candidatos, selecionamos o que melhor atendia aos critérios pré-estabelecidos.

Uma vez selecionado o professor colaborador, este foi convidado a indicar uma de suas turmas para participar da pesquisa. Durante o segundo semestre letivo de 2019, acompanhamos seu trabalho junto a essa turma, que possuía trinta e sete estudantes matriculados.

É importante registrar que, após a apresentação da pesquisa ao professor colaborador e aos/às estudantes da turma participante, tendo esclarecido todas as suas dúvidas, estes/as formalizaram seu aceite por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O documento foi disponibilizado com antecedência para leitura e análise e, posteriormente, foi devolvido com a assinatura.

Durante a pesquisa, buscamos observar as aulas ministradas e refletir, em conjunto com o professor, sobre elas. Esse processo reflexivo foi propiciando a transformação de concepções que levaram à contínua modificação do planejamento inicial. O processo de observação, reflexão e transformação se deu de modo concomitante e numa relação tão intrincada que não é possível separar momentos específicos para cada movimento.

De modo mais sistemático, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos para construção dos dados: observação colaborativa reflexiva, sessões reflexivas e grupo focal. Passaremos a explicar mais detalhadamente cada procedimento.

O termo “observação colaborativa reflexiva” está sendo empregado em consonância com as ideias de Ibiapina (2008). Segundo ela, trata-se de um processo em que

[...] o observador além de descrever o contexto observado, procura interpretar os resultados descritos com a ajuda do próprio observado que é levado a retomar os momentos vividos pelo olhar do observador, tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada. (IBIAPINA, 2008, p. 91)

Portanto, a observação colaborativa reflexiva constitui uma atividade que

[...] auxilia o professor a rememorar sua prática por meio de diálogo volitivo com a realidade e ajuda-o a se apropriar do conhecimento e do saber-fazer inerentes ao processo de ensinar, tornando, ambos, pesquisador e docente, conscientes dos conflitos existentes na ação docente. (IBIAPINA, 2008, p. 94)

Ainda segundo Ibiapina (2008, p. 90), esse procedimento “constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, [...] valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos”. Nessa perspectiva, a observação não se encerrou na descrição e nem se desdobrou em interpretação unilateral dessa descrição. Mas, a partir da observação do que o professor fez, foi realizado, posteriormente, em conjunto com ele, um exercício de reflexão sobre a práxis docente que pôde auxiliar tanto a mim, no processo de pesquisa, quanto ao professor, na descrição e interpretação dos dados.

Dessa forma, fizemos a observação colaborativa reflexiva de todas as aulas ministradas pelo professor colaborador junto à turma participante, durante um semestre letivo. Foram, no total, 51 horas/aula distribuídas ao longo de 17 encontros. O registro da observação foi feito por meio de gravação em áudio e de notas de campo produzidas por mim durante as aulas. Também foram selecionados alguns trechos das aulas observadas para transcrição literal, de modo que possam ser apresentados ao longo da construção teórico-argumentativa neste trabalho.

Também desenvolvemos sessões reflexivas com o professor colaborador. A sessão reflexiva pode ser entendida, conforme Ibiapina (2008, p. 97), como “[...] o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da reflexibilidade”. É também o “[...] espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional e ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa” (IBIAPINA, 2008, p. 97). Sendo assim, trata-se de um

[...] procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaço de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstroem a gênese do próprio significado a partir da linguagem discursiva do outro. (IBIAPINA, 2008, p. 96)

Em síntese, são espaços de encontro para estudo, reflexão interpessoal, intrapessoal e análise da práxis. É um *locus* em que se colabora com o outro para uma reflexão crítica, relacionando teoria e prática, princípios que embasam ações, ações desenvolvidas e objetivos a serem atingidos.

Nessa investigação, as sessões reflexivas foram realizadas ao longo de todo o processo, não só para planejamento das aulas, mas também para conversarmos sobre as aulas observadas e para estudo e discussão de temas específicos, que foram surgindo a partir dessas nossas conversas. Fizemos 10 sessões reflexivas ao todo, com duração de quatro horas, aproximadamente, cada uma. Sendo assim, foram encontros que tiveram a finalidade de propiciar o debate e os estudos. Em alguns momentos, foram utilizados, dentre os dispositivos motivadores, textos sobre os assuntos tratados.

Todas as sessões foram gravadas em áudio e alguns trechos mais relevantes também foram transcritos para análise. Além disso, construímos registros escritos sobre cada uma das sessões. Em uma das sessões reflexivas, o professor também experimentou, por sua própria iniciativa, escrever sobre nossas discussões. Dessa maneira, esse registro escrito produzido por ele nessa ocasião também comporá o corpus de dados.

Durante o processo reflexivo, buscamos promover, em conjunto com o professor, a descrição da prática docente (o que fiz?), a informação acerca dessa

prática (o que significa agir desse modo e o que leva a agir desse modo?) e o confronto dessa prática com os saberes construídos a partir das sessões de estudo (qual a função social das aulas desenvolvidas a partir dessas práticas e que tipo de estudante está sendo formado/a com elas?). Essas são as três ações reflexivas que compõem a pesquisa colaborativa, conforme Ibiapina (2008). A partir delas, o professor foi realizando a (re-)construção de novas propostas de organização do trabalho pedagógico para as aulas subsequentes.

Todavia, apesar de orientado dessa forma, o movimento dialógico durante as sessões reflexivas não foi conduzido de modo rígido ou engessado - o que não prejudicou, a nosso ver, o rigor metodológico. Não havia um quadro de questões pré-preparadas antes de cada sessão que direcionassem o fluxo das reflexões. Alguns temas eram suscitados, a partir das aulas observadas, na forma de problematizações. Mas, a partir de então, nossa conversa criava vida própria. O professor falava sobre os questionamentos apresentados, mas também ia incluindo outras questões, outras angústias.

Conforme apresentamos, nossas sessões duraram em torno de quatro horas cada. Por isso, eu levava café e alguma quitanda, para que pudéssemos compartilhar ao longo do nosso encontro. Nutrimos, juntos, o corpo, mas também a mente e o espírito. Compartilhamos experiências pessoais, histórias, crenças, valores, preocupações e esperanças. Trocamos impressões e trocamos livros, que emprestamos um ao outro a partir de sugestões de leituras que surgiram da nossa conversa. Travamos conversas leves, mas ao mesmo tempo engajadas. Fizemos reflexões sobre educação, mas também sobre a sociedade, a relação do ser humano com o mundo, com o meio ambiente e com os animais. Enfim, refletimos sobre a vida! Considero, assim, que a co-produção de saberes no espaço criado para as nossas sessões foi muito além da construção de conhecimentos científicos.

Por último, mas não menos importante, realizamos um grupo focal com os/as estudantes da turma, ao final do semestre. O grupo focal “[...] é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, 1996, p. 499, tradução nossa)³². Foi realizado para compreender a

³² Texto original: “A focus group is a group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of the research”.

percepção dos/as estudantes acerca do trabalho desenvolvido ao longo do semestre. A atividade foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita na íntegra para análise.

Todas as gravações em áudio, registradas a partir das aulas observadas, das sessões reflexivas e do grupo focal com os/as estudantes, serão apagadas após a transcrição, a validação da transcrição por parte do professor colaborador e a finalização do processo de análise dos dados.

Apenas para que se tenha uma noção mais clara de como os procedimentos descritos estão organizados no tempo, apresento um cronograma das atividades desenvolvidas:

Tabela 1 - Cronograma de ações desenvolvidas na pesquisa

Data	Atividade
15/07/2019	1ª Sessão Reflexiva: Apresentação da disciplina pelo professor e reflexões sobre o planejamento de ensino
20/08/2019	2ª Sessão Reflexiva: Negociação sobre a dinâmica da pesquisa, estudos sobre a leitura, a escrita e a aprendizagem na universidade e Planejamento da primeira aula
22/08/2019	Aula 1 - Apresentação do plano de avaliação aos/as estudantes, atividade de leitura e discussão em grupo
23/08/2019	3ª Sessão Reflexiva - Reflexões sobre a Aula 1
29/08/2019	Aula 2 - Correção de exercícios solicitados extraclasse e aula expositiva dialogada
30/08/2019	4ª Sessão Reflexiva - Reflexões sobre a Aula 2, sobre as atividades propostas e sobre as próximas aulas
05/09/2019	Aula 3 - Aula expositiva
06/09/2019	5ª Sessão Reflexiva - Reflexões sobre a Aula 3, análise das atividades desenvolvidas pelos/as estudantes (resumos e sínteses) e estudo sobre metodologias ativas
12/09/2019	Aula 4 - Aula prática: Visita técnica à Fazenda Experimental da UFU
13/09/2019	6ª Sessão Reflexiva: Reflexões gerais sobre o perfil de estudantes do curso, sobre alguns problemas identificados (educação matemática e comunicação professor-estudantes) e sobre a resposta da turma quanto às estratégias didáticas em desenvolvimento
17/09/2019	Relato escrito espontâneo do professor sobre os diálogos realizados em nossas sessões reflexivas
19/09/2019	Conversa entre professor e estudantes Aula 5 - Estudo de casos reais

Continua...

Continuação

Data	Atividade
20/09/2019	7ª Sessão Reflexiva: Reflexões sobre a conversa com os/as estudantes, sobre a renegociação da proposta de organização do trabalho pedagógico e sobre a Aula 5
26/09/2019	Aula 6 - Aula expositiva dialogada a partir de vídeos projetados e estudos de caso
01/10/2019	8ª Sessão Reflexiva: Reflexões sobre o processo avaliativo, sobre a educação matemática e sobre aprendizagem ativa
03/10/2019	Aula 7 - Estudo de caso fictício e revisão do conteúdo (a partir das dúvidas dos/as estudantes)
10/10/2019	Aula 8 - Aplicação da 1ª prova
15/10/2019	9ª Sessão Reflexiva - Reflexões sobre o desempenho dos/as estudantes na primeira prova
17/10/2019	Aula 9 - Atividade escrita, correção da atividade e projeção de vídeo
24/10/2019	Aula 10 - Dinâmica de Dramatização
07/11/2019	Aula 11 - Aula expositiva dialogada a partir da projeção de vídeo
08/11/2019	10ª Sessão Reflexiva: Reflexões sobre as aulas 9, 10 e 11 e sobre o processo avaliativo
14/11/2019	Aula 12: Resolução de Lista de Exercícios
21/11/2019	Aula 13: Correção de exercícios
28/11/2019	Aula 14: Dinâmica de Júri Simulado
29/11/2019	11ª Sessão Reflexiva: Reflexões gerais sobre todo o processo vivido durante o semestre
05/12/2019	Grupo focal e Aula 15: Aula expositiva dialogada
12/12/2019	Aula 16: Aplicação da 2ª Prova
19/12/2019	Aula 17: Vista da 2ª Prova

Como apresentamos, os dados da pesquisa foram sendo construídos durante todo o período de desenvolvimento da investigação, a partir de registros escritos e por meio de gravação de áudio. Assim, após o término do segundo semestre letivo de 2019 (período em que foi feito o trabalho de campo), passamos a ouvir todas essas gravações, a fim de ir retomando os registros, revivendo a experiência e selecionando alguns trechos que consideramos mais significativo, e/ou mais diretamente relacionado com os objetivos de estudo, para fazer sua transcrição literal. Ressaltamos que no caso do Grupo Focal a transcrição foi feita na íntegra. Essas

transcrições, junto das notas de campo das aulas observadas e os registros escritos produzidos por mim e pelo professor sobre as sessões reflexivas, compuseram o *corpus* de dados analisados.

Após a realização das transcrições, a partir do problema da pesquisa, e tendo uma noção geral dos dados construídos, formulamos a seguinte matriz, contendo os diferentes aspectos da práxis, que foram objeto da investigação, e suas dimensões.

Tabela 2 - Matriz de objetos da investigação

OBJETOS	DIMENSÕES
Planejamento	1. Proposta inicial da organização do trabalho pedagógico, conforme planejada pelo professor e revisão dessa proposta no processo colaborativo
	2. A prática docente em sua materialidade e as contradições do sujeito histórico
Currículo	1. Gestão dos tempos e espaços educacionais
	2. As relações sociais no processo educativo
	3. Práxis docente como estímulo à leitura e escrita da palavramundo
Estratégias de Aprendizagens, Ensino e Avaliação	1. Integração entre os processos de Ensino-Avaliação-Aprendizagem
	2. As estratégias propostas e seu processo de desenvolvimento
	3. Características das interações e da comunicação no processo educativo

Foi a partir dessa matriz que nos debruçamos, de modo mais exaustivo, sobre os dados da pesquisa para que, numa abordagem qualitativa, pudéssemos ir fazendo a análise de todo o conteúdo. Assim, fomos elaborando os apontamentos que passaremos a apresentar mais adiante e que representam os resultados da investigação à luz da nossa interpretação.

Depois de elaborar a matriz de objetos da investigação, fomos lendo todo o *corpus* de dados várias vezes, buscando realçar, com cores diferentes, os trechos mais relacionados a cada objeto de pesquisa delimitado. Posteriormente, copiamos os trechos destacados no *corpus* para uma planilha, onde buscamos organizá-los. Na planilha, agrupamos, primeiramente, os trechos relacionados ao mesmo objeto de pesquisa. Assim, separamos, dentro dela, três abas distintas: 1) Planejamento; 2) Currículo; e 3) Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação. E fomos colocando, dentro de cada aba, apenas os trechos destacados que se

relacionavam com o objeto que lhe dava título. Depois disso, também procuramos identificar a qual dimensão do objeto de estudo cada trecho estava mais relacionado. Portanto, fomos numerando as dimensões definidas na matriz, para cada objeto, e incluímos, na planilha, uma coluna, à frente daquela correspondente aos trechos destacados, onde fomos preenchendo o número da dimensão que julgamos relacionar-se mais diretamente ao conteúdo de cada trecho.

A fim de não perder a visão do todo e a referência de cada trecho destacado, incluímos também, antes da coluna correspondente aos trechos, uma coluna com um código de referência. Este código permite identificar a data (mês e dia), o tipo de documento (nota de campo/registro escrito ou transcrição) e o evento (aula, sessão reflexiva ou grupo focal) de origem de cada trecho. Portanto, ao analisar um trecho identificado com o código de referência 0920RESR7, é possível saber que ele pertence ao registro escrito (RE) produzido a partir da sétima sessão reflexiva (SR7), ocorrida no dia 20 de setembro de 2019 (0920).

Depois de fazer essa organização, pudemos analisar os trechos destacados, classificados por dimensão, dentro de cada objeto de estudo. Isso nos auxiliou a visualizar, de modo mais evidente, o que se destacou ou foi mais recorrente na pesquisa, em cada uma dessas dimensões. Contribuiu também para que identificássemos quais objetos e/ou dimensões da práxis foram contemplados de modo mais efetivo pelos dados construídos e quais apareceram pouco. Esse mapeamento permitiu ajustar o foco, para que possamos dar mais ênfase aos pontos em que consideramos que os dados são suficientes para uma interpretação mais sólida e fundamentada. Por outro lado, não nos ateremos muito aos objetos que apresentam poucos elementos ou indícios no corpus de dados, para não correremos o risco de fazermos interpretações frágeis, com muitas lacunas ou pouco fundamentadas nas evidências.

4.3 O significado do encontro

Feita a descrição dos procedimentos adotados para a construção dos dados, achamos fundamental ressaltar uma peculiaridade em relação ao caminho metodológico adotado. Apesar de essa pesquisa ter tido como foco os impactos das reflexões realizadas, a partir do trabalho colaborativo, na práxis do professor, ela também gerou, inevitavelmente, transformações em nossa práxis. O nosso encontro

com o professor representou o encontro de duas subjetividades que se constituíram em tempos e espaços distintos, permeadas pela história e pela cultura em que foram sendo tecidas. Significou, portanto, o confronto entre perspectivas diferentes, que foram se reconhecendo, se complementando e transformando. Implicou na construção de vínculo, a partir das afinidades, sobretudo no desejo de fazer uma educação crítica que não se furta de enxergar a docência também em suas dimensões ética e estética, também a partir da maneira como fomos nos afetando, isto é, estabelecendo afetividade. Por isso, o encontro foi potente, ganhou força e gerou outramentos mútuos. As experiências que vivemos juntos e a convivência que tivemos provocaram fissuras na nossa constituição subjetiva. E esse abalo deu lugar a um processo de reconstrução do modo como estamos sendo no mundo, não somente na dimensão profissional, mas também na dimensão pessoal.

É preciso reconhecer que ao empreendemos reflexões sobre as condições materiais de exercício da práxis docente, fomos também emergindo, pouco a pouco, da nossa realidade, para que tivéssemos condições de analisá-la de modo mais crítico e consciente. Assim, a aproximação empreendida entre o professor e nós atuou como um espelho que pudesse refletir dos dois lados, mostrando-lhe sobre seu fazer, mas também mostrando-nos sobre nós mesmas.

Ao longo do trabalho, buscaremos nos centrar em aspectos mais objetivos relacionados à práxis docente e às condições em que ela se dá. Falaremos das metodologias de ensino, das estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação, do processo de planejamento conjunto e construção coletiva, das experimentações que arriscamos e das frustrações ao longo do percurso, de elementos limitantes que identificamos em cada situação, bem como de aspectos potentes da práxis observada, que a tornam revolucionária, no sentido que estamos utilizando aqui esse termo, conforme explicamos em capítulo anterior.

Todavia, o processo investigativo nos permitiu desenvolver reflexões muito mais amplas sobre nosso papel como Técnica em Assuntos Educacionais em uma universidade pública. Permitiu olhar para a estrutura dentro da qual o trabalho docente ocorre. Nos proporcionou vislumbrar as contradições desse contexto, assim como as nossas contradições como sujeitos históricos inseridos nesse contexto social. Consequentemente, foi possível enxergar limitações, mas também possibilidades para uma práxis revolucionária.

Os produtos desse estudo não se resumem, de forma alguma, aos aspectos técnicos e objetivos. Eles transcendem a materialidade. Nos ajudam a tomar consciência de nosso enraizamento no mundo e dos condicionamentos que nos constituem. Nos ajudam a vislumbrar as contradições que nos caracterizam, assim como a todas as pessoas. Ao mesmo tempo que permitem ampliar essa consciência, nos preparam melhor para atuarmos como agentes históricos, direcionando nossa práxis para as transformações desejadas.

É nesse sentido que defendemos que o que construímos de mais rico, no âmbito da pesquisa desenvolvida, foi o próprio percurso trilhado. Queremos destacar o caminho e não tanto os resultados. O caminho metodológico organizado a partir da colaboração, como princípio e como fundamento, se despontou, em nossas análises, como elemento fecundo que nos dá novas perspectivas para tatearmos as brechas por onde, apesar das limitações materiais inerentes ao contexto, poderemos provocar rachaduras no sistema social, a partir da transformação de nós mesmos. Afinal, a colaboração potencializou um processo reflexivo que propiciou transformações tanto na práxis do professor quanto na nossa. Ao mesmo tempo, assumir a colaboração como princípio é ousar contrariar o paradigma vigente, é corroborar para o fortalecimento de outra lógica para as relações humanas. Por isso, independentemente dos resultados obtidos nessa experiência específica, o caminho escolhido foi, por si só, uma decisão radical e uma escolha revolucionária, que produziu impactos imensuráveis para quem viveu esse processo investigativo.

Tendo destacado esse apontamento, passaremos, a seguir, a apresentar uma síntese dos dados construídos, que constituem o relato de nossa experiência ao longo do período de trabalho em campo, juntamente com nossas interpretações. Mais uma vez, ressaltamos que, por uma questão de foco, daremos centralidade aos aspectos relacionados à práxis do professor e às condições em que constrói essa práxis.

5 REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA: QUAL O CAMINHO PARA A AUTONOMIA?

“A contradição dialética nos revela um sujeito que surge, se manifesta e se transforma graças à contradição de seus predicados. Em lugar de a contradição ser o que destrói o sujeito (como julgavam todos os filósofos), ela é o que movimenta e transforma o sujeito, fazendo-o síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele.”

(Marilena Chauí)

Passaremos a apresentar, deste ponto em diante, a análise dos dados construídos ao longo da investigação. Primeiramente, nos deteremos a comentar sobre elementos do planejamento de ensino do professor. Nossa intenção não é a de analisar como o professor planeja. Pretendemos, antes disso, explicitar como o diálogo empreendido nas sessões reflexivas realizadas foi impactando no planejamento da disciplina e modificando as propostas iniciais do professor. As mudanças mais significativas, dentro do planejamento, foram as relativas à metodologia das aulas e à avaliação das e para as aprendizagens. Vamos começar aprofundando nas questões relativas à metodologia. Mais adiante, dedicaremos um capítulo específico para tratar dos elementos referentes à avaliação.

Para começarmos a discussão referente à metodologia, julgamos necessário, antes de tudo, apresentar nossa compreensão acerca desse termo. Rangel (2014, n. p.) explica que metodologia didática é o “[...] conjunto de métodos e técnicas de ensino para a aprendizagem”. Para a autora, o método seria o caminho, o percurso ou os meios que se escolhe para alcançar os objetivos de aprendizagem, enquanto a técnica consiste nos procedimentos ou passos que compõem esse caminho, isto é, refere-se ao “como fazer”.

Já Anastasiou e Alves (2004, p. 69) explicam que o termo “técnica” vem “[...] do grego *technikós*, relativo à arte. Refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo”. A autora apresenta também o conceito de estratégia: “[...] do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 68-69). Como se pode perceber, ambos possuem uma ênfase artística, que nos remete à necessidade da criatividade. Todavia, para ela, em uma

metodologia dialética, o desafio do professor é propor atividades que provoquem a realização de operações mentais. E, para que isso ocorra, é preciso organizar, de maneira adequada, os processos de apreensão. Segundo ela, “nisso, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 69).

Assim, optamos também por utilizar, neste texto, o termo “estratégia” ao invés de “técnica”. E é partindo desse entendimento que pretendemos problematizar a questão da metodologia e das estratégias de ensino neste estudo.

5.1 O planejamento como método da práxis docente

Conforme Vasconcellos (2002), a ação humana que interfere na natureza, desde a origem da história da humanidade, nunca foi uma ação qualquer, já que sempre possui um direcionamento determinado. Para ele, o trabalho, como atividade produtiva adequada a determinada finalidade e que adapta certos elementos da natureza às necessidades humanas, ou seja, como atividade material orientada por um projeto, já traz consigo a ideia de planejamento. A ação intencional é uma das grandes marcas humanas e não podemos nos esquecer de que ela exige um planejamento. Portanto, se mulheres e homens se constituem como tal por sua ação transformadora sobre o mundo, o planejamento, como instrumento metodológico para mediação dessa transformação, constitui privilegiado fator de humanização.

Ainda segundo o autor, há três elementos básicos que constituem o processo que conduz a ação humana: a necessidade, o objetivo (ou o objeto da necessidade) e o plano de ação. Em uma concepção dialética,³³ compreende-se que entre o estímulo do meio e a resposta do ser humano, existe um processo de elaboração pessoal. Assim, a ação não é mero reflexo do estímulo recebido. Essa elaboração pessoal do ser, enquanto sujeito, é decorrente do fato de ser criada nele, a partir de sua interação com a realidade, uma necessidade que o motiva a buscar algo (isto é,

³³ Conforme Konder (2008, p. 7-8), dialética, em sua acepção moderna “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. É, em outras palavras, a “[...] maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana” (KONDER, 2008, p. 38).

um objetivo), de uma determinada maneira (ou seja, a partir de um plano de ação). Essa elaboração possibilita, portanto, o desencadeamento da ação consciente e intencional.

De acordo com Vasconcellos (2002), o planejamento constituiria, então, o *métodos* da práxis pedagógica. O autor explica que a palavra “método” vem do latim tardio *Methodus*, que, por sua vez, se origina a partir do termo grego *Méthodos*: *metà*- (fim) e *hodós* (via, caminho). O método é, portanto, uma forma de organizar o pensamento; é uma postura diante da realidade, que implica tarefas indissociáveis: reflexão, conhecimento e interpretação da realidade, bem como sua transformação.

Para o autor, no caso do planejamento educacional, é fundamental que a reflexão do professor se constitua a partir de três dimensões: a realidade (onde estamos), a finalidade (para onde queremos ir) e a mediação (o que fazer para chegar lá). Essa é a estrutura básica do Planejamento: Análise da Realidade (AR), Projeção de Finalidades (PF) e Elaboração de Formas de Mediação (FM).

Ele explica, ainda, que o planejamento, enquanto processo, envolve dois grandes subprocessos: a elaboração e a realização interativa. O ciclo do planejamento consiste em elaborar e realizar interativamente, o que implica a avaliação, ou seja, não pode haver separação, na execução, com aquilo que foi planejado. Esta não desvinculação entre ação e sua intencionalidade é o que caracteriza a práxis.

É importante destacar, porém, que, conforme Vasconcellos (2002), a realização do planejado não ocorre de maneira linear, mas por um processo de sucessivas aproximações. Isso se deve ao fato de muitos fatores só se manifestarem na execução do planejamento, à medida que avança a prática, levando à necessidade de modificar o processo (plano) e o produto (fim) de início projetado.

Nessa concepção de planejamento, um elemento fundamental é a participação. Para Vasconcellos (2002), quanto maior for o nível de participação dos sujeitos envolvidos, maiores são as chances de se realizar, efetivamente, o planejado. E a proposta metodológica de construção de um planejamento participativo favorece o envolvimento de todos, visto que, nesse caso, o planejamento nasce da participação ativa de cada membro.

Em síntese, o planejamento está inserido no campo da ação, do fazer. Porém, ele não parte do nada. Algumas definições prévias, como a teoria e os valores que o fundamentam, precisam ser explicitadas. Para Vasconcellos (2002), o Projeto de Ensino-Aprendizagem está atrelado a uma concepção de educação, que, por sua vez,

está relacionada às concepções de conhecimento e de currículo. Há uma relação de interdependência entre o tipo de educação que se busca fazer e o tipo de planejamento a ela correlato. E é isso que vamos buscar detalhar a seguir.

5.2 Práxis que desvela: em busca de alguns pressupostos

A partir das considerações apresentadas sobre o planejamento educacional e o modo como ele se ancora em definições prévias, para falar do planejamento do professor colaborador, antes de tudo foi necessário levantar indícios que nos ajudassem a tatear e a explicitar as concepções e os valores manifestados por ele. Recorremos também a dados construídos em pesquisa anterior, desenvolvida por nós como parte do curso de Mestrado em Educação, que contou com a participação dele. Na ocasião, quando questionado sobre o seu modo de pensar a educação, ele respondeu:

[...] eu passei a refletir com os livros do Paulo Freire. Eu comprei o livro “Pedagogia da Autonomia” e amei! Uma frase que me marcou no livro é: “ensinar é um ato político”. Aí eu comecei a refletir sobre as minhas escolhas. Por que eu escolho abordar o assunto dessa maneira e não daquela? Porque ensinar é um ato político. (PROFESSOR, Entrevista realizada em dezembro de 2014)

O professor continuou sua fala, discorrendo sobre como procurava discutir com os/as estudantes, durante as aulas, sobre o conflito existente, muitas vezes, entre o cuidado com o bem-estar animal e a busca pela economia de investimento financeiro na produção agropecuária. Buscava apontar um incômodo pessoal, a partir de sua experiência profissional, quanto ao modo como muitos produtores preferem economizar recursos em detrimento do bem-estar dos animais. Por outro lado, apresentava que essa é uma situação que vem se transformando a partir de uma pressão da comunidade internacional, na tentativa de atender a demanda de consumidores finais engajados com a causa do bem-estar animal.

Assim, segundo o professor, sua intenção era a de chamar a atenção dos/as estudantes quanto à responsabilidade que terão, quando forem atuar como profissionais da área, de se posicionarem dentro dessa temática, a partir de seus conhecimentos, bem como de prestarem orientação adequada a produtores agropecuários.

Essa preocupação também apareceu nos dados construídos neste estudo. Encontramos um exemplo disso no diálogo empreendido entre o professor e uma estudante, quando ela afirma não compreender o pensamento de um produtor que opta por criar animais em pequenos espaços individuais, ao invés de deixá-los em espaços coletivos maiores, em que disponham de maior área para circulação e, conseqüentemente, se estressem menos. O professor disse:

Perfeita sua colocação. Eu concordo com você. O empresário tinha que dar o conforto necessário para o animal, independente do custo. Não dá conta de fazer o que pede a legislação? Faz um pouco menos, então. Mas dá a condição adequada para o animal. Só que o que acontece não é isso. Na prática, hoje, nas instalações que foram construídas há muito tempo, eles deveriam adequar a quantidade de animais, colocar menos animais, porque hoje se produz muito mais. Você atende a produção com menos animais. Eles não querem. Aí você tem que construir mais instalações para ter a mesma quantidade de animais. Eles não querem nem construir mais, nem reduzir o número de animais. É insano, realmente. Concordo plenamente com suas colocações. (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 12/09/2019)

Os elementos apontados constituem pistas quanto à forma como o professor escolhe abordar o conteúdo que é objeto de suas aulas, assumindo, conscientemente, uma posição em relação ao assunto, de modo que possa estabelecer diálogo franco com a turma de estudantes. Além disso, demonstram sua compreensão de que o conhecimento não é neutro e, portanto, de que práxis docente é uma ação política, já que exige tomada de decisões. Sobre essa questão, Freire (1996) afirma, categoricamente, que não existe neutralidade no fazer educativo, pois a educação, como especificidade humana, constitui um ato de intervenção no mundo. Assim, o autor argumenta que

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 71)

E para aqueles que advogam em favor de uma pretensa neutralidade, o autor é ainda mais contundente em sua provocação, questionando: “Que é mesmo a minha

neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (FREIRE, 1996, p. 112).

Ainda sobre a exigência de assumir posicionamentos que fundamentam a práxis docente, tanto nas sessões reflexivas realizadas quanto nas aulas que acompanhamos durante a pesquisa, houve situações em que o professor também apontou elementos que nos permitem inferir sobre sua concepção de sociedade, quando falou de assuntos relacionados à desigualdade social. Em todas as vezes, manifestou sua indignação com essa situação e apontou como tem buscado contribuir para a transformação necessária dessa realidade.

Em uma de nossas sessões reflexivas, por exemplo, comentou sobre como se entristecia ao perceber que muitos/as jovens de periferia acabam construindo um imaginário de que a Universidade não é lugar para eles/elas, pois acreditam que nunca conseguirão ser aprovados/as no processo seletivo para ingresso em um curso superior. Não se enxergam capazes ou mesmo merecedores/as dessa oportunidade. Sobre esse episódio, fizemos o seguinte registro:

[...] o professor fez uma digressão, comentando, mais uma vez, sobre as representações sociais que reforçam o preconceito quanto a alguns grupos. Lembrou-se de um trabalho voluntário que fez com a esposa em um bairro de periferia da cidade (o bairro Esperança), com o intuito de contribuir para a formação e o empoderamento dos/as jovens daquele contexto. Muitos dos que participaram do cursinho que ofereceram conseguiram ingressar na Universidade. Alguns tornaram-se até professores da Instituição, o que lhes deixou muito felizes. Comentou que acredita que esse é o nosso papel: o de ir desconstruindo essas desigualdades e auxiliando na criação de oportunidades. Para ele, é um trabalho de formiguinha, que precisa ser feito. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 08/11/2019)

A fala do professor demonstra um dos saberes necessários à prática educativa a que Freire (1996) se refere: a convicção de que a mudança é possível. Somente a partir desse pressuposto é que se torna possível rebelar-se, ao invés de resignar-se e aceitar passivamente. O testemunho prestado pelo professor é de alguém que se incomoda com as injustiças e, por adotar uma postura ética e responsável, se assume como sujeito histórico, capaz de intervir na realidade.

Em suas aulas, o professor também apresenta críticas ao que denomina “capitalismo selvagem”, chamando a atenção da turma de estudantes para a

possibilidade e a necessidade de lutar pela mudança da sociedade, para que possamos ter melhores condições de vida:

Aquela empresa lá é a do [nome de pessoa]. Tem até um filme deles agora no Globo Rural. Lá, eles tinham uma relação muito capitalista com os funcionários. Faziam muita pressão. Não sei se vocês perceberam no vídeo que acabamos de ver, mas tem um momento em que o gerente faz assim [reproduz um gesto brusco] para o menino trazer o bastão para ele marcar. O vídeo não tem som, mas é possível perceber que ele está gritando com o menino. Ele é bem grosso mesmo! Como o pessoal lá fala: ele é mais grosso que dedão destroncado. E vejam o que aconteceu... Um dia, um funcionário deles surtou. Um dia eu cheguei em casa e vi que tinha um monte de ligações perdidas daquele gerente lá, que aparece no vídeo. Então, eu liguei de volta e perguntei: "Aconteceu alguma coisa?" Ele respondeu: "Aconteceu! O [nome de pessoa] foi assassinado". Era o dono da empresa... O patrão dele tinha sido assassinado por um funcionário, que surtou. Ele estava chorando e falou: "Eu só não fui assassinado também porque eu estava aqui. Ele queria me matar também". Esse sistema adocece as pessoas. Faz as pessoas ficarem doidas, quererem matar as outras. Para que isso? Esse capitalismo tão selvagem... Então, a gente tem que pensar... Ao invés de reduzir, reduzir e reduzir custo... Se eu estou ganhando mais, vamos contratar mais gente! O impacto do custo da mão-de-obra na produção é de 8%. O da ração é de 70%. Contrata mais gente para usar melhor esse insumo e ter menos desperdício! Mas muitas empresas optam por fazer umas economias bestas... (PROFESSOR, Transcrição de aula realizada em 03/10/2019)

Dessa maneira, ao apontar a opressão, que faz parte das condições de vida do proletariado, mas, ao mesmo tempo, indicando como a atuação profissional de seus/suas educandos/as, na gestão e assessoria da produção agropecuária brasileira, pode contribuir, minimamente, para a mudança da realidade, compreendemos que o professor articula, em sua práxis, denúncia e anúncio, conforme sugere Freire (1996):

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 79)

Há também outro ponto importante quanto às concepções e valores prévios, que embasam o planejamento educacional. No processo de busca que caracteriza o

ato cognoscente, é fundamental ter clareza de que não há verdades absolutas. Conforme Freire (1967, 1987), por serem caracterizados pela inconclusão, os seres humanos estão, constantemente, em processo de vir a ser. E, ao se transformarem, transformam também o mundo com que se relacionam. Além disso, como seres enraizados no tempo e no espaço (FREIRE, 1967), a compreensão que homens e mulheres constroem acerca do mundo e da realidade é condicionada a elementos sócio-histórico-culturais e, portanto, está em constante transformação. Sobre esse aspecto do processo de conhecimento, retomamos um relato do professor:

[...] uma vez, um menino chegou em mim no final da aula e falou: “Professor, você não pode fazer desse jeito! Porque eu quero sair daqui com uma posição. Eu quero que você me fale: isso aqui é o certo”. E eu falei: “Eu não posso te falar isso”. E ele dizia: “Desse jeito não dá! Eu estou muito incomodado. Como é que eu vou ter segurança para sair daqui e exercer a profissão?”. Ele brigou para valer. E eu falei: “Olha, eu tenho a minha posição, mas eu não vou te falar que ela é a certa. Às vezes, tem coisas que dão certo das duas formas. E os dois estão certos. Você é que vai ter que tomar a posição, que vai ter que assumir”. Então, eu me lembro de ter falado para ele: “Olha, um negócio que vai dar para ilustrar isso que eu vou te falar é que os alemães não gostam de aquecer o sêmen para inseminação. Eles acham que podem colocar o sêmen, que está com a temperatura entre 15 e 18 graus na conservadora, na fêmea, que está, em média, com 38. Eles não vêm problemas. Se você injetar o sêmen na fêmea, eles falam que vai aquecer lá dentro e pronto. E os alemães têm bom resultado. Já os espanhóis gostam de aquecer o sêmen. Eles gostam de colocar o sêmen um pouquinho abaixo da temperatura da fêmea. Eles colocam em banho-maria. Os alemães destacam que isso não é prático. Pode até ser que os espanhóis tenham razão, mas, no dia a dia, isso não é prático! E se você errar um pouquinho a temperatura do banho-maria e aquecer um pouco mais? Então, veja você: os dois estão certos! Os dois têm pesquisas mostrando seus resultados, que são bons. É uma posição que você vai ter que assumir. O [nome de pessoa] é um consultor muito famoso no mercado. Eu gosto muito de uma frase dele. As pessoas perguntam para ele o que é melhor: oferecer a ração molhada ou a ração seca. E ele responde: “o melhor é o que é bem feito. Escolha um modo e faça bem feito. Esse é o melhor!” (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 29/11/2019)

Na fala do professor, podemos perceber que ele manifesta uma visão dialética de conhecimento. Anastasiou (2015a) nos chama a atenção para a necessidade de reconhecer a distinção entre as lógicas tradicional, ou formal, e dialética de pensamento, bem como das implicações de se basear em uma ou outra visão de conhecimento para a reflexão sobre a atividade docente. A autora lembra que a lógica

formal está fundamentada nos princípios da identidade, da não contradição e do terceiro excluído (toda proposição é verdadeira ou falsa, não existindo uma terceira opção). O próprio desenvolvimento da ciência foi mostrando que esse modelo de pensamento é restrito e não é capaz de explicar todos os fenômenos humanos. Assim, a lógica dialética amplia a tradicional, superando suas limitações, ao compreender que a contradição é inerente à natureza humana e, ao invés de ser negada, precisa ser reconhecida e compreendida. Dessa maneira, ao invés de erro de pensamento, a contradição torna-se motor, que permite movimentar e transformar a realidade, a partir do momento em que nos aproximamos de sua compreensão. A autora explica que o movimento do pensamento, conforme a lógica dialética, pode ser resumido da seguinte maneira: o ponto de partida é uma tese inicial, ou *síncrise*, seguindo-se a construção de sua contradição, ou *antítese*, e, por fim, pelo processo de análise, se alcança a *síntese*.

A *síntese*, embora seja qualitativamente superior à visão sincrética inicial, é sempre provisória, pois o pensamento está em constante *movimento* e, conseqüentemente, em constante alteração. Quanto mais situações de análises forem experienciadas, maiores chances o aluno terá de construir sínteses mais elaboradas. O caminho da *síncrise* para a *síntese*, qualitativamente superior, *via análise*, é operacionalizado nas diferentes estratégias que o professor organiza, visando sistematizar o saber escolar. É um caminho que se processa no pensamento e pelo pensamento do estudante, sob a orientação e o acompanhamento do professor, possibilitando o concreto pensado. (ANASTASIOU, 2015a, p. 30)

Essa postura aberta e não dogmática diante do conhecimento também é destacada por Freire (1996), em sua discussão sobre os saberes necessários à prática educativa, quando o autor afirma:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como

proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. (FREIRE, 1996, p. 133-134)

Assim, o “pensar certo”, conforme defendido por Freire (1996) pressupõe uma abertura do/a educador/a que o previne de tomar suas verdades como absolutas e imutáveis.

Como se pode analisar, a partir das evidências apresentadas, na interação que tivemos com o professor, percebemos que ele compreende que educar é um ato político, que exige um posicionamento do professor. Percebemos sua compreensão de que o conhecimento não é neutro e de que ele está em constante transformação, de modo que não existem verdades universais ou absolutas. Percebemos, ainda, seu desejo de educar para a transformação da sociedade, para que possamos construir um mundo mais justo, mais igualitário em termos de oportunidades. Trata-se de alguém que demonstra grande insatisfação com um modelo social caracterizado pela opressão de umas pessoas por outras e por profundas desigualdades. E essas noções, como fomos apresentando, são coerentes com a busca por um processo educativo que seja desenvolvido em uma perspectiva libertadora e problematizadora, conforme Freire (1967, 1979, 1987).

Lembramos que, para Freire (1987), a educação que se compromete com a libertação tem de ser problematizadora dos seres humanos em suas relações com o mundo. Ela constitui um esforço para que mulheres e homens percebam como estão sendo no mundo com que e em que se encontram. Deve responder à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade. Além disso, a educação libertadora e problematizadora deve ser um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, o objeto cognoscível é mediatizador de sujeitos cognoscentes (educador/a e educando/a). Ressalta-se, assim, como condições para uma educação problematizadora, a superação da contradição educador/a-educando/a e o estabelecimento de uma relação dialógica entre eles/as. Na prática dessa educação, os/as educandos/as vão desenvolvendo seu poder de captação e compreensão do mundo, que lhes aparece como uma realidade em transformação, em processo. A tendência é alcançar uma forma autêntica de pensar (si mesmo e o mundo simultaneamente) e atuar, sem dicotomizar o pensar e ação, de modo que a atividade humana seja práxis.

5.3 O método: sobre as contradições que movimentam a mudança

Conforme já apresentamos, Freire (1967) defende que o fazer educativo, a partir da concepção de uma educação libertadora, se caracteriza por três elementos: a) método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) modificação do conteúdo programático da educação; e c) uso de técnicas como a redução e a codificação.³⁴ Vamos focar aqui no primeiro desses elementos, relativo à questão do método.

Antes do início do semestre letivo, marcamos uma primeira reunião com o professor, para que ele pudesse apresentar o componente curricular que acompanharíamos. Estavam presentes o professor, a orientadora da pesquisa e a pesquisadora. Na ocasião, procuramos nos inteirar sobre a forma de organização do tempo da disciplina (carga horária, duração e horário das aulas) e dos espaços (local de realização) para as atividades normalmente propostas. Questionamos, ainda, sobre seu método de trabalho, o objetivo e a ementa do componente, a bibliografia sugerida aos/às estudantes (obrigatória e complementar) e sobre suas formas de avaliar a aprendizagem.

Quanto ao método de trabalho, o professor relatou que suas aulas são, em geral, mais expositivas. Ele explicou que a bibliografia mais completa sobre o conteúdo da disciplina, a referência mais conhecida, e utilizada no mundo todo, encontra-se em língua inglesa e não possui tradução para o português. Quando ele começou a ministrar o componente, há alguns anos, não havia referências bibliográficas em português sobre os temas tratados durante as aulas, para que pudesse indicar aos/às estudantes. Como muitos/as não conseguem ler bem em inglês, suas aulas expositivas eram a principal maneira encontrada (quando não a única) de colocá-los/as em contato com o conteúdo.

Lopes (2013), ao elaborar uma síntese do significado da aula expositiva veiculado nos livros de didática, identifica que uma das vantagens apontadas para a técnica de ensino é que ela “[...] supre a falta de bibliografia para o aluno em duas situações: quando determinado assunto não foi ainda amplamente divulgado e

³⁴ Para compreender melhor os elementos-chave destacados pelo autor, é necessário considerar o contexto histórico-social em que se insere sua fala. É importante ressaltar também que, na obra citada, ele faz suas reflexões considerando, sobretudo, o trabalho de alfabetização de adultos. Certamente, no contexto atual, seria possível reconstruir, ressignificar ou mesmo transformar esses elementos centrais, a partir da proposta educacional de Paulo Freire. Todavia, a preocupação com um método ativo, dialogal, crítico e criticizador não deixaria de estar entre os princípios fundantes para o fazer pedagógico nessa perspectiva.

quando há dificuldade de acesso às publicações existentes” (LOPES, 2013, n. p.). E o relato do professor corrobora com essa ideia.

Todavia, ele conta que muitos/as estudantes reclamavam sobre a ausência de bibliografia em que pudessem ler sobre o tema ou mesmo confirmar o que ele mencionava durante as aulas. Isso acabou motivando a escrita de um livro, publicado por ele, que passou a ser utilizado como principal referência do curso ministrado. A experiência como docente do componente curricular ao longo de vários anos o auxiliou a organizar o conteúdo trabalhado de maneira que pudesse escrever o livro, voltado para estudantes de graduação, como um guia que reúne os principais assuntos relacionados ao tema central da disciplina. Assim, o método de trabalho estava centrado, até então, nas aulas expositivas, com o apoio do referido livro como bibliografia básica. E, sobre esse livro, o professor explica:

Eu estava preocupado em ter no livro questões que fizessem os estudantes refletir. Eu coloco muito isso lá no livro. Está em muitos lugares. Por isso que tem no título “uma visão crítica”. Tem aspectos que fazem refletir. Eu acho que isso é o que é importante. Eu acho que isso vai contribuir para a formação cidadã. Essa era uma preocupação. (PROFESSOR, Transcrição sessão reflexiva realizada em 15/10/2019)

Na primeira sessão reflexiva que realizamos após essa reunião, mas ainda antes do início das aulas, propusemos o estudo de um excerto extraído do livro “Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica”, de Carlino (2017) - páginas de 13 a 20 e de 26 a 31. Recordamos que, inicialmente, tínhamos como foco a dimensão linguística da formação de estudantes no contexto do ensino de graduação. O trecho em questão constituía uma reflexão sobre a seguinte pergunta: Como se relacionam a escrita e a leitura com a aprendizagem?

O referido texto trata sobre a aprendizagem na universidade, que, conforme a autora, não é um ganho garantido, mas depende das condições oferecidas para que os/as estudantes sejam colocados em atividade cognitiva. Dessa forma, ela discorre sobre a dinâmica do ensino tradicional, centrado na exposição do professor, em que se espera que os/as estudantes “recebam” os conhecimentos a partir das explicações fornecidas.

Segundo Carlino (2017), há ao menos dois problemas em ensinar dessa forma. O primeiro é que “Nessa habitual configuração do ensino, o que mais aprende a matéria é o professor (HOGAN, 1996), já que a maior atividade cognitiva fica com ele” (CARLINO, 2017, p. 14). Assim, ela defende que se trata de um modo de organização das aulas que não assegura a necessidade de atividade cognitiva do/a estudante. O segundo é que “Nesse modo de instruir, os docentes descuidam de ensinar os processos e práticas discursivas e de pensamento que, como especialistas em uma área, vamos aprendendo nos longos anos de formação” (CARLINO, 2017, p. 16).

Após a leitura da primeira parte do trecho, fizemos uma pausa para os comentários, antes de passarmos para a segunda parte. Nesse momento, o professor fez silêncio por alguns instantes e pareceu incomodado. Em seguida, ele comentou:

No início, quando ela fala do ensino tradicional, eu achei muito parecido com alguma coisa que eu já li na obra do Paulo Freire [...]. É a questão da educação bancária, em que o professor é transmissor e o estudante só receptor... Isso é bem freireano, não é? (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 19/08/2019)

De acordo com Freire (1987), na concepção bancária de educação, o/a educador/a é sempre aquele/a que sabe e o/a educando/a aquele/a que não sabe. Estes permanecem em posições fixas, o que significa negar o conhecimento como processo de busca. Para o autor, a educação bancária reflete a sociedade opressora e é uma dimensão da “cultura do silêncio”. Por isso, mantém e estimula a contradição educador/a-educando/a. Um é o que educa, o outro é educado. Um é o que pensa, o outro é pensado. Um é o que fala, enquanto o outro escuta docilmente. E quanto mais os/as educandos/as exercitam o arquivamento de depósitos que lhe são feitos, isto é, memorizam os conteúdos dados, menos desenvolverão a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como sujeitos transformadores dele.

A orientadora da pesquisa comentou, então, sobre como esse formato tradicional de ensino é presente em nosso modo de educar. Falou sobre sua experiência no ensino superior e do quanto é difícil mudar essa maneira de conceber a educação, que faz parte da nossa formação e, por isso, está tão arraigada em nós. Por outro lado, concordamos com a autora quando ela diz que a aula centrada na exposição beneficia muito mais a aprendizagem do/a professor/a do que a do/a estudante, que é o principal foco do trabalho educativo.

Assim, o professor soltou um suspiro e disse: “Às vezes as minhas aulas são todas expositivas... Tirando a atividade do Júri, em que eles participam” (PROFESSOR, Transcrição sessão reflexiva realizada em 19/08/2019). Sua expressão, ao falar, era a de quem já havia sido afetado por aquela reflexão.

Para que possamos compreender melhor essa questão,

Em geral, a literatura didática conceitua a aula expositiva como uma comunicação verbal, estruturada, utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir determinados conteúdos aos alunos. Segundo Matos (1976), é o procedimento de ensino por meio do qual o professor apresenta um assunto definindo-o, analisando-o e explicando-o. Para Nérici (1981), é a apresentação oral de um tema logicamente estruturado. [...] Nessa caracterização observam-se duas posições dos autores: uma é a ênfase na linguagem oral como recurso principal da aula expositiva; outra é a observação de que a técnica é recomendável apenas para a transmissão de assuntos predominantemente teóricos. (LOPES, 2013, n. p.)

Conforme Saviani (1983 *apud* LOPES, 2013), a concepção pedagógica tradicional predominou nas escolas brasileiras até, aproximadamente, a década de 1930. Ela se caracterizou por dar centralidade ao professor no processo de ensino, que deveria dominar os conteúdos e “transmiti-los” aos/às estudantes. E a aula expositiva era a técnica padrão nessa concepção de ensino, que assumiu um caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação dos/as estudantes. Ainda segundo o autor, com o surgimento da Pedagogia Nova, a figura central do processo de ensino passa a ser o/a estudante e, por isso, a aula expositiva foi abandonada para a adoção de novas técnicas. Mas a partir da década de 1970, com a Pedagogia Tecnicista, fundamentada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, o discurso sobre a aula expositiva ganha um novo tom. A discussão passa a ocorrer em torno das habilidades a serem desenvolvidas pelo professor para alcançar êxito no processo de ensino por meio da técnica da aula expositiva. Por fim, da década de 1980 em diante, a Pedagogia Crítica propõe o deslocamento do debate educacional, que passa a ter como enfoque as relações entre a escola e a sociedade e não mais as questões didáticas relativas ao âmbito interno da escola.

Lopes (2013) afirma que, apesar das diferentes perspectivas pedagógicas, as características tradicionais da aula expositiva no cotidiano educacional não foram superadas. Assim,

Na prática da sala de aula o que se tem constatado é a adoção da aula expositiva com características tradicionais predominantes, ou seja, atividade exclusiva do professor e passividade dos alunos. Essa realidade, contudo, pode ser decorrência das contradições existentes entre a formação teórica do professor e as situações de trabalho encontradas nas instituições de ensino. (LOPES, 2013, n. p.)

No caso do professor, conforme apresentamos na seção dedicada à sua apresentação, a questão da formação para a docência realmente é cheia de contradições. Ele relata que ao ingressar na carreira do magistério superior, como professor efetivo, é que teve a oportunidade de fazer alguns cursos de formação em que pôde identificar o quanto tinha por aprender para ir se constituindo como docente. Aliás, essa experiência é semelhante à de grande parte dos/as professores/as universitários/as.

Conforme expõem Coimbra e Felício (2015), desde o surgimento do ensino superior no Brasil, em 1808, não houve, na legislação educacional do país, nenhuma menção quanto à formação necessária para o/a docente deste nível de ensino até 1965. Neste ano, por meio do parecer 977, a necessidade de formação de professores/as para o ensino superior é apresentada como uma das justificativas para a criação de cursos de pós-graduação no país — dando, indiretamente, a ideia de que esse seria o *locus* de formação para essa profissão. Ainda segundo as autoras, em 1983, quando a Resolução 05 do Conselho Federal de Educação define a organização e o regime didático científico dos cursos de pós-graduação, estabelece também que teriam por objetivo a formação de profissionais para o exercício de atividades de pesquisa e do magistério do ensino superior. Todavia, não fica claro se isso ocorreria por meio de cursos *lato sensu* ou *stricto sensu*. Apenas em 1996, com a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), se determina, em seu artigo 66, que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Observamos, porém, que o termo usado é “prioritariamente” e não “obrigatoriamente”, o que leva a certa flexibilidade quanto à questão. E mesmo nos casos em que essa “preparação” ocorre em por meio de cursos de mestrado e doutorado, que seria o cenário “ideal” conforme a legislação, como destacam as autoras,

O contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* evidencia que não existe um direcionamento específico para a formação docente para o ensino superior, centrando-se no desenvolvimento de uma

pesquisa que deve resultar uma dissertação ou tese. (COIMBRA; FELÍCIO, 2015, p. 33)

As autoras explicam que o único dispositivo existente nesse sentido seria o estágio docência, implementado pela Portaria 52/2002 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, mas que é obrigatório apenas para estudantes bolsistas, além de ser limitado a aspectos práticos da docência, pois não envolve estudos teóricos relacionados à pedagogia e à epistemologia, e é desenvolvido em um tempo reduzido, que consiste em um ou dois semestres letivos.

Apesar de o modelo de organização das universidades brasileiras estar baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão, segundo Coimbra e Felício (2015, p. 37), é possível perceber que “o ensino, historicamente, foi perdendo seu lugar e legalmente não há ancoragem para as discussões sobre suas especificidades no Ensino Superior”. Até mesmo os órgãos de acompanhamento e supervisão organizam seus processos de avaliação valorizando mais aspectos relacionados a um dos elementos desse tripé, que é a pesquisa. E as autoras complementam:

No nosso entender, esta tríade confere um significado peculiar ao Ensino Superior. Contudo, a dimensão do ensino deveria ser considerada como atividade fim, uma vez que sem esta dimensão, a docência não se configura. O que é ratificado pelos concursos nas instituições públicas de ensino superior, considerando que os mesmos são “Professor do Magistério Superior” (forma como o cargo é denominado legalmente) e não para pesquisador e, nem mesmo, para extensionista ou administrador. (COIMBRA; FELÍCIO, 2015, p. 35)

Além dessas fragilidades no que se refere à formação inicial, há também muitas lacunas nos processos de formação continuada promovidos no contexto de cada universidade. Coimbra e Felício (2015) apresentam que a partir dos anos 2000 é que começam a surgir algumas políticas governamentais que buscam incentivar, de alguma forma, a criação de programas de formação continuada nas universidades. Todavia, não há nenhuma disposição que torne obrigatória a oferta dessa formação nas instituições de ensino superior, muito menos a participação dos/as professores/as quando ela é ofertada. Assim como não há também nenhum direcionamento de como ela deve ocorrer no caso das instituições que a promovem.

Todo esse cenário faz com que, em muitos casos, os/as professores/as universitários/as iniciem o exercício da profissão, ou mesmo desenvolvam toda sua

carreira, sem formação adequada para a docência e, conseqüentemente, sem o domínio teórico-prático de elementos didáticos fundamentais, como a concepção dos currículos dos cursos, o planejamento de ensino, as metodologias de ensino, o processo de avaliação das aprendizagens, dentre outros. Isso pode acarretar algumas dificuldades em sua prática profissional, inclusive no que se refere à adequação do método ao objetivo estabelecido e à diversificação das técnicas, ou estratégias de ensino.

Retomando a questão da aula expositiva, Lopes (2013) considera que ela não precisa, necessariamente, ser adotada em sua concepção tradicional. Ela pode adquirir um caráter dinâmico, que estimule a participação dos/as estudantes e o pensamento crítico. Também Coimbra (2017) apresenta, como possibilidade, uma concepção de aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. Para a autora, porém,

Sua limitação restringe-se a incorporá-la como uma estratégia única, retomando a premissa comeniana de um método único a todos. Na atualidade trabalhar apenas com uma estratégia seria incompatível com a realidade de nossos sujeitos aprendentes que mudam e se transformam o tempo todo, numa velocidade e num tempo ligeiros que exigem a percepção da compreensão desse processo como movimento. (COIMBRA, 2017, p. 12)

Assim, não se pode dizer que a aula expositiva, em si, seja uma estratégia ruim. E nem que ela sempre é realizada na perspectiva do ensino tradicional. É preciso refletir sobre o modo como ela é conduzida e se é adequada aos objetivos de ensino que se tem. Além disso, a opção pela aula expositiva deve ser consciente e intencional e não mera reprodução das experiências formativas que tivemos como estudantes, ao longo da nossa vida escolar e acadêmica, ou por falta de repertório em termos de metodologia. Por fim, é importante que ela não seja a única estratégia a ser mobilizada no processo de ensino.

Voltando à conversa com o professor, em nossa primeira sessão reflexiva, depois que ele relatou que suas aulas eram quase todas expositivas, a orientadora da pesquisa fez mais um relato sobre suas vivências, compartilhando também suas dificuldades no trabalho junto a estudantes dos cursos de licenciatura quando tenta mudar a configuração das aulas. Segundo ela, ao trabalhar com uma metodologia mais problematizadora, identifica que, em geral, nossa formação tem sido tão voltada

para encontrarmos respostas para o questionamento dos outros que não nos habituamos a fazer as nossas próprias perguntas. Então, muitas vezes, temos dificuldade em construir uma postura questionadora diante do mundo.

Quando ela concluiu sua fala, o professor soltou outro suspiro e disse: “Então... A ideia é mudarmos alguma coisa agora?” (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva em 19/08/2019). Rimos juntos de sua expressão jocosa, de quem estava um tanto perdido, mas, ao mesmo tempo, bastante animado.

A partir de então, passamos a definir como buscaríamos transformar esse aspecto de sua práxis docente que o incomodava e que não favorecia a consecução da finalidade do trabalho pedagógico projetada por ele, a partir de sua maneira de pensar a educação. De antemão, conversamos que a mudança é um processo cheio de entraves. Tínhamos, desde já, a clareza de que poderíamos não obter êxito em todas as nossas tentativas. Mas estabelecemos que o importante era continuar na busca pela melhoria, em direção ao objetivo de transformar a práxis docente. Sendo assim, poderíamos pensar, inicialmente, em como conduzir a disciplina com maior diversificação quanto ao método e as estratégias de ensino mobilizadas.

O professor, então, propôs: “E se a gente pensar aula por aula? Por exemplo, a aula de quinta agora, já pode ser diferente?” (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 19/08/2019). E assim fizemos. Ele compartilhou conosco o plano de ensino que havia elaborado para a primeira aula e fomos, juntos, analisá-lo e pensar em uma dinâmica que favorecesse mais a atividade dos/as estudantes.

Conforme o plano do professor, o objetivo da primeira aula seria “discutir com os/as estudantes os aspectos da cadeia de produção de um determinado produto agropecuário”. Para alcançar esse objetivo, a estratégia proposta era a de “apresentar e discutir, utilizando recursos audiovisuais, o conteúdo”. Os recursos audiovisuais a que o professor se referia eram apresentações em Powerpoint, contendo informações escritas, imagens, gráficos, mapas e questionamentos. O primeiro ponto que levantamos foi que, a partir do planejamento, percebemos que não estava previsto o contato dos/as estudantes com as referências bibliográficas antes da discussão, já que seria a primeira aula. E, de acordo com o cronograma, a segunda aula já trataria de outro tema. Então, chegamos à conclusão de que o ideal seria reservar alguns minutos da aula, para que pudessem fazer a leitura do texto-base.

Construímos, juntos, a seguinte proposta: o professor forneceria o texto, pediria à turma que se dividisse em grupos de até seis pessoas, orientando que fizessem a

leitura do texto. Em seguida, cada grupo deveria formular uma questão a partir da leitura. Depois disso, retornariam para a configuração normal da turma e compartilhariam as perguntas formuladas nos grupos, para que pudessem discutir o tema a partir delas. A ideia era que os grupos pudessem tentar responder as perguntas uns dos outros e que a turma, com o apoio do professor, fosse construindo, a partir desse diálogo, a síntese do conteúdo.

Depois de decorrida a aula, em nossa próxima sessão, questionei ao professor qual havia sido a sua percepção quanto à execução do novo planejamento da primeira aula, elaborado a partir de nossas reflexões conjuntas. Ele respondeu:

Eu gostei. Eu acho que eles levaram a sério. Pelo nível das perguntas da participação depois, percebe-se que eles leram realmente. Eu acho que eles mudaram a nossa proposta [de fazer leitura em grupo] para fazer leitura individual, porque eles sentiram que no grupo não rolava legal, por causa do espaço, enfim... Mas eles leram. Talvez individual seja melhor, porque para ler em grupo tem que ter mais tempo para fazer várias leituras e discutir. Talvez assim seja melhor mesmo. Por outro lado, quanto à questão do grupo, mesmo que eles tenham lido individualmente, se reuniram em grupo para elaborar a questão. Então, de todo modo funcionou. [...] Acho que funcionou bem. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 23/08/2019)

Após essas primeiras observações do professor, nós manifestamos que um dos pontos que também observamos durante a aula se refere às perguntas formuladas a partir do texto. Pudemos perceber que não foram perguntas que propiciavam apenas a reprodução do conteúdo do texto, ou seja, não ficaram restritas ao texto. Desde a primeira pergunta apresentada pela turma, foi possível verificar que buscaram relacionar o conteúdo a temas atuais (como um acordo comercial recém firmado entre o Mercosul e a União Europeia) a partir de sua vivência e de seus conhecimentos, o que acabou tornando a aula ainda mais rica. Por mais que tenham apresentado perguntas que, talvez, inicialmente, não tivessem sido planejadas pelo professor para a aula, isso não foi um problema, já que ele pôde construir uma resposta para o tema suscitado, a partir de seus conhecimentos, por meio do diálogo e da reflexão em conjunto com os/as estudantes. Além disso, o estilo das perguntas apresentadas apontou para a realização de uma leitura mais crítica por parte dos/as estudantes. Isto é, mostrou que foram capazes de extrapolar o conteúdo do texto,

fazendo relação entre as informações apresentadas e o contexto atual, a realidade vivida por eles.

Observamos também que uma estudante da turma questionou ao professor se os dados apresentados no texto estavam atualizados, pois acreditava que já estavam ultrapassados. Isso demonstra que não olhou para o texto de maneira ingênua, acreditando que o que está posto nele é uma verdade indiscutível. Ao invés disso, estabeleceu um diálogo com as informações apresentadas, a partir de seu conhecimento de mundo, o que consideramos algo positivo na formação desenvolvida. Afinal, é importante compreender que a realidade é dinâmica e está se modificando o tempo todo, sobretudo no que se refere ao assunto que estava sendo discutido, relacionado ao mercado de comercialização de um produto agropecuário. Além disso, a abertura para apresentar esse tipo de ponderação pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica e questionadora de leitor/a.

Para as aulas seguintes, não foi possível realizar um processo tão minucioso de planejamento conjunto com o professor. Isso porque passamos a fazer, em nossas sessões, reflexões mais retrospectivas que prospectivas, ou seja, mais relativas a temas suscitados a partir das aulas que já tinham ocorrido e que havíamos observado. Então, começamos a perceber que as aulas foram tornando-se, novamente, expositivas.

Vasconcellos (1992) aponta que, apesar de haver uma rejeição, no discurso, em relação à concepção tradicional de educação, caracterizada pelas aulas expositivas, a realidade das salas de aula se caracteriza, em linhas gerais, por uma metodologia expositiva. Ele defende que talvez isso não se dê tanto pela vontade dos/as professores/as, mas por não saberem como efetivar uma prática diferente. Além disso, o autor chama a atenção para o peso histórico ligado a essa prática, já que

[...] toda a formação do professor se deu também nesses moldes, seja nos remotos bancos escolares, seja na formação universitária; trata-se, portanto, de uma tradição pessoal que está inserida numa longa tradição cultural, que se remete aos primórdios da escola. (VASCONCELLOS, 1992, p. 82-83)

Além disso, é preciso lembrar que, em uma concepção dialética, a mudança é um processo. Assim, não ocorre abruptamente, mas vai se consolidando por meio de aproximações sucessivas. Para ilustrar melhor como se deu esse movimento no

contexto da nossa experiência investigativa, vamos descrever, brevemente, como ocorreu a terceira aula do professor, em que ficou mais nítido o retorno ao padrão de aulas expositivas.

Na terceira aula, antes de a turma chegar, o professor anotou no quadro as referências bibliográficas para as próximas aulas. Às 8h, ele iniciou a aula apresentando os textos, a partir dessa anotação, e explicando os objetivos da leitura de cada um deles. Apresentou também um resumo geral do conteúdo a ser trabalhado com base nessas leituras. Essa fala durou em torno de 40 minutos da aula, pois ele foi indicando os principais conceitos que seriam trabalhados, seus significados e importância. Depois disso, o professor começou a explicar o assunto que constituía o tema da aula daquele dia, de modo expositivo. Reproduziu, no quadro, um cálculo apresentado no capítulo do livro que os/as estudantes haviam lido previamente. Ao realizar o cálculo, foi trazendo algumas informações complementares e retomando alguns conceitos de componentes curriculares anteriores, relacionados ao melhoramento genético de animais. De modo geral, houve pouca participação dos/as estudantes na aula. Mesmo quando o professor apresentava perguntas, estimulando-os a participarem, poucos se dispunham a responder e os que o faziam, muitas vezes, falavam de modo quase inaudível.

Começamos a sessão reflexiva, realizada no dia seguinte ao dessa aula, propondo ao professor a leitura do nosso relato geral acerca da aula observada. Após a leitura, o primeiro comentário do professor foi relativo à pouca participação dos/as estudantes. Segundo ele, já notou que há, de modo geral, uma repulsa por parte deles/as em relação aos conteúdos que envolvem matemática ou qualquer tipo de cálculo. Comentamos que a questão da falta de interação durante a aula foi algo que também nos chamou a atenção. Refletimos que apesar de haver a possibilidade de uma aversão quanto aos conteúdos que envolvem a matemática por parte de muitos, a estratégia escolhida para a aula, mais centrada na exposição, também pode não ter favorecido a participação mais ativa dos/as estudantes. Isso porque, conforme Vasconcellos (1992),

[...] o grande problema da metodologia expositiva, do ponto de vista pedagógico, é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo. (VASCONCELLOS, 1992, p. 87)

Além disso, é preciso destacar que

Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato). (VASCONCELLOS, 1992, p. 88)

Portanto, na tentativa de provocar reflexões atinentes ao aspecto metodológico da práxis do professor, apresentamos a ele um provérbio chinês, dito pelo filósofo Confúcio (551 a.C. - 479 a.C.): “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Também propusemos assistir, juntos, uma entrevista do professor José Moran, em que comenta ele sobre um conceito muito presente no debate educacional contemporâneo, que é o de Metodologias Ativas.³⁵ Depois de vermos a entrevista, trocamos impressões e falamos da possibilidade de o professor mobilizar estratégias diversificadas, que possam estimular mais a atividade da turma de estudantes, como o estudo de caso e a aprendizagem baseada em problemas. Nos questionamos se uma metodologia configurada a partir de um método ativo e de outras estratégias, que não a aula expositiva, não poderia favorecer a interação com os/as estudantes durante as aulas, melhorando, conseqüentemente, as aprendizagens.

Pedimos ao professor que refletisse mais sobre o assunto. Mas, para que tivéssemos condições de já ir analisando, em conjunto, nossas alternativas, pedimos a ele que nos explicasse um pouco sobre o conteúdo e os objetivos das próximas aulas. Na sessão reflexiva subsequente, quando voltamos ao assunto das estratégias de ensino, o professor afirmou que, depois da nossa conversa, já estava buscando planejar as aulas de modo a priorizar estratégias que estimulassem mais a atividade dos/as estudantes e que, inclusive, os exercícios propostos durante a visita técnica, que havia ocorrido no dia anterior, haviam sido elaborados a partir dessa perspectiva. Todavia, ele manifestou que ficou preocupado com a experiência, pois sua percepção foi a de que a turma não acompanhou as atividades. A proposta era que a turma fizesse três exercícios durante a visita. Contudo, nas palavras dele, mal conseguiram fazer um.

³⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q>. Acesso em: 6 set. 2019.

Sobre a preocupação em relação à quantidade de exercícios feitos pela turma, Lopes (2013) afirma que outra vantagem apontada na literatura da área de didática sobre a aula expositiva como técnica de ensino, além do fato de suprir a falta de bibliografia, é a economia de tempo. Segundo a autora, “Isso significa que determinado assunto poderá ser sintetizado de tal forma por uma exposição que, previsto para ser estudado em quatro horas, por exemplo, poderá ser apresentado em apenas uma hora” (LOPES, 2013, n. p.). Portanto, é natural que, quando habituado a ministrar aulas mais expositivas, haja um estranhamento relativo ao ajuste do tempo, na experimentação de outras estratégias.

Além disso, é possível que haja necessidade de ajustar o tempo também quando se utiliza a mesma estratégia, mas em contextos distintos. O tempo demandado para uma turma desenvolver determinada atividade pode ser diferente do tempo demandado por outra turma para cumprir a mesma proposta, pois cada grupo tem as suas especificidades. Por isso, se não houver uma consciência clara acerca dos objetivos de ensino, bem como da fundamentação filosófica que se tem acerca do fazer educativo, o professor pode abandonar o propósito de utilizar estratégias diferentes da aula expositiva, na angústia de conseguir “cumprir o conteúdo”.

De todo modo, para a próxima aula, o professor afirmou que tentaria elaborar um estudo de caso para estimular os/as estudantes a trabalharem em sala de aula. E, assim, quando chegamos à aula, na semana seguinte, os/as estudantes estavam divididos em grupos. Iniciamos a observação um pouco depois de terem começado as atividades, às 9h, pois, naquele dia, o professor havia combinado uma conversa com a turma. Ao chegarmos na sala, havia alguns exercícios projetados no *datashow*, que o professor também havia enviado para o e-mail da turma. Os/as estudantes dialogavam entre si, buscando resolver os exercícios, que constituíam situações características da vivência de um profissional que atua na área que constitui o objeto de estudo da disciplina. Depois da aula, o professor nos contou que, para elaborar os exercícios, entrou em contato com um colega que atua em uma empresa do ramo e este lhe forneceu dados reais de seu contexto de trabalho. Eram situações que desafiavam os/as estudantes ao raciocínio e ao cálculo matemático, para que pudessem ser solucionadas ou resolvidas.

O professor caminhou entre os/as estudantes e os/as auxiliou, na medida em que apresentavam suas dúvidas e questionamentos. Foi possível perceber um quadro bem diferente das aulas observadas anteriormente, pois havia bastante movimento e

diálogo entre os/as estudantes em torno dos problemas propostos pelo professor. Quando comparado às aulas anteriores, que foram expositivas, este nos pareceu um quadro mais coerente com a ideia de que o conhecimento se dá pelo ato ou pela ação dos sujeitos cognoscentes sobre o objeto cognoscível, pela problematização instituída a partir do diálogo entre educandos/as e educador/a (FREIRE, 1983, 1987, 1996).

A impressão que tivemos é que, o tempo todo, os/as estudantes buscavam se auxiliar mutuamente para a resolução das atividades. Também havia diálogo constante entre o professor e os/as estudantes. Em dado momento, foi curioso perceber uma estudante comemorando com um grito: “Achei!”, ao chegar à resposta de um dos exercícios. De modo geral, os/as estudantes pareciam concentrados/as e motivados/as.

Permanecemos na sacada da sala, observando a turma, mas um pouco mais afastadas. Durante a aula, o professor se sentou junto de cada grupo e dialogou com os/as estudantes que o chamaram. Quando conseguiu se aproximar para nos cumprimentar, logo falou, sorrindo: “Já estamos experimentando as metodologias ativas! E me parece que você tinha razão” (PROFESSOR, Transcrição de aula realizada em 19/09/2019). Comentamos sobre nossa satisfação em ver o novo ambiente da sala de aula.

Em alguns momentos, percebemos que os/as estudantes começaram a estabelecer diálogo entre os grupos. Quando um grupo conseguia alcançar o resultado antes dos outros, buscava ajudar os que ainda não haviam conseguido, explicando o caminho percorrido para a resolução. Assim, essa nova configuração da sala de aula, na medida que favoreceu mais a interação entre os/as estudantes, foi propiciando também a construção de uma coletividade, a partir do clima de colaboração estabelecido para construção das aprendizagens.

Sobre essa questão, ao falar da metodologia dialética de conhecimento em sala de aula, Vasconcellos (1992), defende que

A educação verdadeira se dá pelo grupo, pela coletividade e não pelo individualismo; a formação do caráter estará em jogo na amizade, na convivência com a coletividade. No processo de transformação das pessoas, a convivência, o grupo de trabalho desempenha função muito importante. (VASCONCELLOS, 1992, p. 76)

Na sessão reflexiva que fizemos no dia seguinte a essa aula, quando tivemos oportunidade de conversar mais tranquilamente com o professor, comentamos que

havíamos gostado de ver o novo ambiente construído na sala de aula. O professor respondeu que também havia gostado bastante. Mas contou que, de início, não foi tranquilo buscar estabelecer o novo formato de aula junto aos/às estudantes, pois, inicialmente, não gostaram muito. Segundo ele, na conversa que havia feito com a turma antes de iniciarmos a observação da aula, falou sobre a intenção de adotar estratégias em que pudessem participar de modo mais ativo do processo de aprendizagem, a começar daquela aula mesmo. Conforme o professor, ao iniciarem a atividade proposta por ele, que constituía um estudo de caso, os/as estudantes reclamaram um pouco. Segundo ele, ficaram com preguiça, pois, provavelmente, esperavam apenas “assistir aula”. Mas depois que leram a proposta de atividade, se engajaram e a executaram. Ao falar, de modo geral, sobre sua percepção em relação à aula, o professor se manifestou da seguinte maneira:

Eu acho que quando você pega o que é real, algo que saiu da realidade mesmo, o pessoal começa a pensar naquilo e percebe que faz sentido. Não foi inventado “do nada”. Aquilo existe, realmente. Então, funciona. E é bem interessante. Agora, não preciso nem falar da minha percepção. Vou falar da percepção dos estudantes. Porque em cada grupo em que eu ia, os comentários eram muito bons. Às vezes, reclamavam que não estavam conseguindo fazer o raciocínio que estava sendo solicitado. Falavam: “A gente não está conseguindo pegar... Você vai cobrar isso na prova?”. Mas, em geral, os comentários eram bons. Falavam: “Assim é bem melhor!”. Por isso, quando puxavam algum assunto reclamando, eu dizia: “Eu acho que assim é melhor do que se eu for lá para o quadro e ficar só falando... Aí vocês não vão entender. Ao fazerem, vocês estão entendendo”. Eles respondiam: “É verdade, assim a gente está entendendo”. A maioria concordou que assim era melhor. E todos fizeram. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 20/09/2019)

Destacamos aqui que as resistências fazem parte de um processo de transformação. Afinal, a continuidade é mais habitual que a ruptura. E já estamos acostumados com aquilo que conhecemos bem, mas pode parecer difícil ou assustador nos aventurarmos rumo a um caminho novo, desconhecido. Sobretudo quando exige um esforço diferente. No processo formativo que se desenvolve no contexto da educação escolar, muitas vezes, nossa história é marcada mais por experiências configuradas a partir de um ensino tradicional, que coloca o/a estudante na condição passiva. E para construir um ensino diferente, é preciso tirá-lo/a dessa condição de passividade. Em um primeiro momento, pode haver um estranhamento.

Mas na medida em que a turma vai se envolvendo, de modo ativo, no processo de aprendizagem, pode se sentir mais estimulada. É a oportunidade de os/as estudantes, efetivamente, se constituírem como sujeitos cognoscentes, que agem sobre o objeto do conhecimento, e não se contentam apenas com a posição de objetos, de recipientes vazios que recebem depósitos alheios. Assim é que vai se consolidando o fazer educativo em uma perspectiva libertadora, que constitui processo de humanização das mulheres e dos homens (FREIRE, 1987).

Quando alcançamos a metade do semestre letivo, em uma de nossas sessões reflexivas, questionamos ao professor como estava sendo, para ele, de modo geral, a experiência de ministrar a disciplina para aquela turma, a partir de nossas discussões. Gostaríamos de saber o que ele já poderia ressaltar acerca de como estava sendo esse processo até aquele momento. A seguir, apresentamos um trecho da nossa conversa:

Pesquisadora: Você gostaria de falar alguma coisa sobre como tem percebido o processo até aqui? Porque já estamos na metade do semestre, né? O que já te salta aos olhos?

Professor: Eu tenho uma percepção de que eles aprendem com mais facilidade desse jeito do que com a aula do jeito que era antes, expositiva dialogada apenas.

Pesquisadora: E quando você fala “desse jeito”...

Professor: Quando eu levo alguma coisa, alguma proposta para que eles resolvam. Isso é muito bom para eles pensarem. (PROFESSOR; PESQUISADORA, Transcrição de sessão reflexiva realizada em 01/10/2019)

Mais uma vez, destacamos que em uma concepção libertadora e problematizadora de educação, conforme Freire (1967, 1979, 1987), ensinar não é transferir conhecimento. É propiciar a ação dos sujeitos cognoscentes sobre o objeto cognoscível. Para isso, é preciso um método ativo, dialógico, crítico e criticizador. Portanto, as aulas em que o professor propôs problemas extraídos da experiência real de profissionais da área para a reflexão dos/as educandos/as e estabeleceu, com eles/as, o diálogo a partir desses problemas, além de favorecer mais a aprendizagem, tendo em vista terem gerado maior interação — que é o que se explicita na percepção do professor, também são mais coerentes com a intenção de formar mulheres e homens para a transformação e não apenas para a adaptação e a acomodação à realidade. Isso porque os coloca na condição de sujeitos ativos. Assim, um método ativo pode contribuir mais para a formação de pessoas que assumam a condição de

sujeitos históricos, enraizados no tempo e no espaço, mas conscientes de sua capacidade de agir sobre o mundo, a partir de uma ação intencional.

Em outra sessão reflexiva, realizada após a primeira prova escrita da turma, prevista na proposta avaliativa da disciplina, questionamos ao professor se estava satisfeito com o desempenho dos/as estudantes, de modo geral. Ele respondeu que sim, no caso da turma que estávamos acompanhando. Mas não tanto no caso da outra turma para a qual estava ministrando a mesma disciplina, ofertada por outro curso de graduação:

Pesquisadora: O que você achou do desempenho dos estudantes, de modo geral? Você está satisfeito?

Professor: Com a turma da [nome do curso] eu estou satisfeito. Eu tenho certeza que lá o trabalho teve sucesso. E isso dá mais segurança pra eu falar o que vou dizer, porque o comparativo com a [nome do outro curso] mostra isso. Eu não trabalhei lá igualzinho eu trabalhei aqui. Eu não consegui. Teve ainda um pouco de “eu falando e eles ouvindo”, em algumas situações. E aí, o reflexo foi esse aí mesmo, de eles irem mal [...]

Pesquisadora: Então, você acha que ter trabalhado na [nome do curso] de modo mais ativo contribuiu para que a turma tivesse melhor resultado?

Professor: Com certeza! Agora, na [nome do outro curso], aquilo que nós vimos também aqui é ainda mais marcante, de os estudantes dizerem: “Ah, não... Eu prefiro você falando e eu ouvindo”. Eles não querem fazer de outro jeito. (PROFESSOR; PESQUISADORA, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/10/2019)

Como indica o relato do professor, ao comparar as duas turmas em que ministra a mesma disciplina, ele não conseguiu trabalhar da mesma maneira, no que se refere ao método. Em turmas diferentes, trabalhou de modo diferente e obteve resultados que não se aproximaram. É compreensível que cada turma tenha identidade e características específicas. Afinal, é composta de pessoas distintas. Portanto, é compreensível que o método de ensino seja adequado às características de cada turma. Todavia, é interessante observar o comentário do professor, que apresenta uma hipótese quanto ao motivo de não ter conseguido, na relação pedagógica com a turma, estabelecer um método ativo com os/as estudantes:

Professor: Mas eu entendo perfeitamente a turma da [nome do curso] também, porque não tem lógica aquilo lá. Não tem cabimento. É muita coisa.

Pesquisadora: Por que? O currículo deles é ainda mais pesado que o da [nome do outro curso, ofertante da disciplina que acompanhei]?

Professor: Sim. É mais pesado. E lá tem umas loucuras também. Lá merece um estudo à parte. O professor a área de [nome do campo de estudos], por exemplo. Que é um excelente professor, um excelente pesquisador. Os alunos reclamam e amam ele. Ele dá uma prova final com mais de 180 questões. E cada duas erradas anulam uma certa. Os meninos saem “assim” [gesto de tontura] de lá. Tem também vários professores que não consideram avaliação dentro da carga horária. A avaliação é fora. Ou é no sábado, ou é à noite. É fora do horário da aula. E são vários professores que agem desse jeito lá. A avaliação não é no dia da aula. É muito esquisito. Então, eu entendo também que eles estejam todos cansados e estressados. (PROFESSOR; PESQUISADORA, Transcrição de sessão reflexiva realizada em 15/10/2019)

A partir da fala do professor, podemos perceber indícios de que a formação oferecida no âmbito do curso em questão tende, de modo geral, a ser opressora e desumanizante, que prioriza a memorização do conteúdo em detrimento da reflexão e mantém a dicotomia educador/a-educando/a, dificultando um processo dialógico que favorecesse a construção da autonomia dos/as educandos/as. Assim, acaba por alienar os/as estudantes quanto à sua condição de sujeitos da aprendizagem. Além disso, quando a relação educador/a-educando/a se configura como uma relação de opressão, isso gera algumas consequências. Uma delas é que

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" — o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. (FREIRE, 1987, p. 18)

Nesse sentido, é construída nos/as estudantes, como seres oprimidos, uma dualidade existencial:

Sofrem uma dualidade que se instala na "interioridade" do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de "dentro" de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 19)

Em uma situação assim, para que fosse possível construir uma dinâmica diferente da que é habitual para a turma, colocando-a em uma condição ativa na construção de suas aprendizagens, seria necessário, antes de tudo, problematizar, a partir do diálogo, as relações pedagógicas que, muitas vezes, se estabelecem na educação superior. Assim, a turma teria condição de emergir da situação de opressão, voltar-se sobre ela e, a partir de então, lutar para transformá-la, garantindo um processo educativo direcionado para o Ser Mais e assumindo o papel de sujeitos ativos nesse processo.

Ao final do semestre letivo, em nossa última sessão reflexiva, fizemos algumas considerações mais gerais sobre os resultados alcançados, em termos de aprendizagem, no desenvolvimento da disciplina. O professor, mais uma vez, falou dos efeitos de um método centrado na atividade do/a estudante, quando comparado ao método centrado na exposição do professor:

Agora, em termos de resultados, eu gostei muito! Você percebe que o aprendizado é melhor quando eles estão realmente fazendo. Naquele exercício em que a [nome de uma estudante] ia, me perguntava e fazia, ela não queria a resposta, ela queria entender. E ela entendeu. Às vezes, você está na exposição e fica falando, aquilo passa batido. Então, o resultado é muito bom. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 29/11/2019)

É possível perceber que a fala do professor expressa os efeitos positivos de se estabelecer um diálogo efetivo com os/as estudantes. Quando assumem sua voz e têm espaço de fala, podem conversar sobre o objeto de conhecimento e, assim, a relação pedagógica é fortalecida. O professor passa a ter condições de fazer um diagnóstico mais adequado quanto ao processo das aprendizagens, identificando os pontos que ainda estão obscuros. Isso é considerar o educando/a sujeito do ato cognoscente (FREIRE, 1983, 1987).

Depois de terminada a etapa de construção de dados, o professor teve a oportunidade de acompanhar a avaliação prévia do processo de análise e interpretação, pois assistiu ao exame de qualificação da tese. Como ele havia feito a leitura do Relatório de Qualificação, a banca permitiu que também manifestasse suas impressões sobre o desenvolvimento do trabalho. O professor, ressaltou, então, a importância de nossa experiência colaborativa para o seu trabalho docente no ano seguinte, quando o mundo foi afetado pela pandemia da Covid-19. Isso porque as

aulas presenciais foram suspensas e, como foi uma situação que perdurou bastante, depois de algum tempo, as atividades acadêmicas da Universidade foram retomadas no formato de ensino remoto. Ele disse:

Tem uma frase piegas aí que diz que nada é por acaso, né?! Mas é interessantíssima essa frase, porque com a Natália veio a metodologia ativa. Então, ela me deu algumas pitadas de metodologia ativa. Eu li algum material, já experimentei... A gente experimentou, ao longo da disciplina, as metodologias ativas. E eu acho o seguinte: ensino remoto não existe se não for com metodologia ativa. É impossível fazer ensino remoto sem o uso das metodologias ativas de ensino. Então, eu acho que se eu não tivesse essa formação com a Natália, em metodologia ativa, eu não conseguiria enfrentar um ensino remoto. Simplesmente não conseguiria. (PROFESSOR, Transcrição do exame de qualificação da tese realizado em 11/09/2020)

A partir dessa fala, é possível perceber o quanto as mudanças construídas na práxis do professor, a partir da nossa reflexão colaborativa, foram consideradas positivas por ele. Sobretudo em um cenário de crise, que veio logo após a nossa experiência investigativa com ele. Na necessidade de adequar as atividades de ensino a um formato remoto, em caráter emergencial, ele viu na utilização de um método ativo, a oportunidade de favorecer, efetivamente, aprendizagens significativas por parte dos/as estudantes.

É importante destacar, porém, que a utilização de um método centrado na atividade do/a estudante não pode converter-se em apologia ao ativismo, isto é, à ação sem reflexão. Dentro do pensamento freireano, que é a base teórica de onde partimos, ação e reflexão não se separam. Assim, a atividade do/a estudante não pode tornar-se mera execução. Aliás, ela se manifesta, na maioria das vezes, como atividade cognitiva. E nossa defesa é a de que esta precisa estar fundada na problematização e no diálogo, capazes de criticizar homens e mulheres, para que assumam o papel de sujeitos históricos, agentes de transformação da realidade. Portanto, essa atividade não pode prescindir da troca entre estudantes e educador/a.

6 A PRÁXIS AVALIATIVA DO PROFESSOR E A ÁRDUA TENTATIVA DE FAZER A TRAVESSIA PARA UMA LÓGICA FORMATIVA

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”.
(João Guimarães Rosa)

Freire (1997, p. 19) afirma que “[...] não existe ensinar sem aprender”. Com isso, o autor quer dizer que ensinar e aprender são processos intrincados, que vão se dando em conjunto, de modo que quem ensina também aprende ao mesmo tempo. E, nessa mesma lógica, poderíamos incluir a avaliação. Apesar de ser possível ensinar e aprender sem avaliar, para que esse processo ocorra de modo intencional, é fundamental que ele integre também a avaliação. O autor explica que

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criticidade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (FREIRE, 1997, p. 19)

Apesar de não estar explícito na fala de Freire (1997), “repensar o pensado” e “rever-se em suas posições” é possível graças a um processo avaliativo, seja ele consciente ou não, formal ou informal. Ninguém muda uma práxis ou transforma seu fazer se não percebe, por meio de sua avaliação, que há algo passível de ser melhorado. Nesse sentido, ensino, aprendizagem e avaliação são processos que vão se construindo juntos e formam um tripé, um todo complexo, que é a experiência educativa, conforme a concepção que estamos aqui defendendo. E as pessoas envolvidas, independentemente do papel assumido (professor/a ou estudante/a), realizam, simultaneamente, as três ações: ensinam, aprendem e avaliam.

No campo educacional, é muito recorrente o termo “ensino-aprendizagem”, que aponta uma conexão inseparável entre esses dois elementos. Mas essa expressão exclui a avaliação, que, conforme destacaremos aqui, é justamente o elemento que torna o processo consciente e intencional para todas as pessoas nele envolvidas. E é preciso questionar: por que excluir a avaliação e abordar apenas o par ensino-aprendizagem quando poderíamos estar tratando do conjunto ensino-aprendizagem-avaliação que caracteriza a experiência educativa? Como se tem concebido a avaliação? Qual a lógica que norteia essa concepção? O que pode estar escondendo essa lógica que não problematiza a avaliação, ou não lhe coloca também na centralidade do processo? É necessário refletir sobre isso, considerando que, conforme Freitas *et al.* (2013), a avaliação expressa relações de poder no interior da escola que, por sua vez, refletem as relações existentes entre a escola e a sociedade. Para o autor, ela constitui mecanismo que pode levar à manutenção ou à eliminação de determinado indivíduo da escola. Portanto, a que tipo de interesses poderia servir uma discussão que oculta a avaliação como elemento constituinte do processo educativo?

Anastasiou (2015b) destaca que, muitas vezes, o ensino e a aprendizagem são percebidos e executados como ações disjuntas, o que fundamenta frases do tipo “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”. E isso é consequência de uma visão que compreende o ensino como a apresentação de um conteúdo por meio da exposição. Nessa concepção, a aula torna-se o espaço em que o/a professor/a fala e o/a estudante anota para memorizar. Assim, o ensino é confundido com a mera transmissão de informações. A autora esclarece, porém, que, assim como outros verbos que denotam uma ação, o termo “ensinar” possui duas dimensões: uma utilização intencional, ou uma intenção; e um resultado, isto é, a efetivação da meta estabelecida. Para ela, a ação de ensinar precisa, necessariamente, contemplar essas duas dimensões. Desse modo, não basta a intenção de ensinar. Para dizer que houve ensino, o resultado pretendido, que é a aprendizagem, deve ter sido alcançado. Esse entrelaçamento entre o ensino e a aprendizagem defendido pela autora fundamenta, inclusive, a utilização do termo “ensinagem”, para referir-se a

[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente

de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU, 2015b, p. 20)

Consideramos, porém, como já apontado, a necessidade de reconhecer esse terceiro elemento entre o ensino e a aprendizagem, que é a avaliação. Em uma concepção formativa, ela consiste em

[...] um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p. 59)

Nessa perspectiva, permite o diagnóstico e a melhoria das aprendizagens, de forma que contribui para alcançar o objetivo definido. Assim, ela é a responsável pela regulação e/ou autorregulação de todo o processo e, por isso, deve permeá-lo por completo. Em outras palavras, “[...] é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação de ensino” (MENDES, 2005, p. 178).

Fernandes (2009), ao tratar do tema da avaliação formativa, defende que um dos princípios para a prática de avaliação, nesta concepção, é a integração ensino-aprendizagem-avaliação. Para ele, trata-se de um uso alternativo da avaliação, como parte integrante do processo de aprendizagem, em que as atividades avaliativas estão estreitamente ligadas às finalidades do ensino. Assim, as atividades são, simultaneamente, utilizadas para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação. Dessa forma, elas permitem regular o ensino e as aprendizagens e constituem não apenas avaliação das aprendizagens, mas também para as aprendizagens. Conforme o autor, “Trata-se de uma avaliação para as aprendizagens, porque tem um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e organizam ativamente para aprender melhor e com mais profundidade” (FERNANDES, 2006, p. 32).

Por isso é que optamos por analisar a experiência educativa vivida no contexto da investigação realizada a partir da unidade ensino-aprendizagem-avaliação. Então, neste capítulo, apresentaremos algumas estratégias utilizadas pelo professor, durante

o estudo, para o ensino, as aprendizagens e a avaliação. Isto é, não vamos separar estratégias de ensino, ou de ensino-aprendizagem, de estratégias de avaliação. Isso porque compreendemos que o tripé ensino-aprendizagem-avaliação se dá numa relação tão intrincada que, muitas vezes, não é possível demarcar limites fixos para cada momento.

Trataremos aqui das estratégias que já eram utilizadas pelo professor em experiências anteriores: o júri simulado e a prova. Buscaremos explicitar de que forma essas estratégias foram desenvolvidas e como as reflexões realizadas em conjunto impactaram em sua utilização ou mesmo na maneira de percebê-las.

6.1 Júri Simulado

Uma das estratégias utilizadas pelo professor, e que ele já havia experimentado em semestres anteriores, foi a do Júri Simulado. Foi desenvolvida a partir da simulação de um julgamento, com a participação da turma de estudantes, em que debateram um tema proposto pelo professor no início do semestre letivo. Segundo o professor, já propôs a atividade para outras turmas utilizando temas diferentes. A ideia é a de escolher um assunto em que não haja consenso entre pesquisadores/as da área. Para a turma que acompanhamos, o assunto tratado foi o sistema de produção industrial de uma espécie animal, que pode ser organizado de forma independente ou integrada a grandes corporações, havendo vantagens e desvantagens para cada forma de organização. Assim, os/as estudantes puderam defender diferentes pontos de vista, baseando-se nas diferentes posições teóricas encontradas na literatura específica.

A proposta da atividade foi apresentada no início do semestre aos/às estudantes, ocasião em que foram sugeridas algumas leituras sobre a temática, a serem realizadas ao longo do período letivo, a fim de irem se preparando paulatinamente. Além disso, o professor disponibilizou várias datas e horários de atendimento individual para tirar dúvidas sobre as leituras e sugeriu que os/as estudantes também fizessem suas pesquisas, de modo a buscarem bibliografias complementares, além das que foram indicadas. A turma foi orientada a distribuir, entre seus componentes, as funções a serem desempenhadas no dia do júri, de modo que elegeisse dois estudantes para atuarem como juiz e juíza (preferencialmente, um do gênero masculino e uma do gênero feminino), sete estudantes para atuarem como

jurados/as e os/as demais seriam advogados/as de defesa, que deveriam constituir duas equipes responsáveis por defender os dois pontos de vistas diferentes (o do sistema de produção integrada e o do sistema de produção independente).

O papel do juiz e da juíza era o de organizar a discussão no dia do júri simulado, propondo os temas para debate a cada rodada e definindo o tempo que cada grupo teria para apresentar questionamento, responder, fazer a réplica e a tréplica. Deveriam também cronometrar o tempo, interrompendo a fala dos/as advogados/as quando excedessem o limite. Em suma, seriam responsáveis por orientar e organizar a condução da atividade. Nesse sentido, o professor seria mais um observador no dia em que a simulação fosse realizada.

Já os/as jurados/as deveriam analisar todo o debate, registrando os argumentos utilizados por cada grupo de advogados/as. Ao final, seriam responsáveis por eleger qual grupo apresentou melhor argumentação e, portanto, seria considerado o vencedor da discussão.

Um elemento importante sobre esse julgamento é que o professor solicitou que os/as jurados/as fizessem sua avaliação da argumentação das equipes de advogados/as de defesa de maneira que buscassem não levar em consideração sua opinião pessoal sobre o assunto, a partir das leituras realizadas. A proposta era que tentassem se ater à qualidade da argumentação apresentada pelos/as advogados/as de defesa. Além disso, o professor explicou para a turma que a defesa de cada ponto de vista, por parte dos/as advogados/as, deveria ser construída a partir de argumentos e com base nos textos estudados. Propôs que, de preferência, citassem o texto e o/a autor/a onde poderiam ser encontradas as informações apresentadas e utilizadas na argumentação.

Além da simulação do julgamento, desenvolvida pela comunicação oral, o professor também solicitou que cada estudante entregasse um relatório escrito, que deveria conter os seguintes itens: capa e contracapa, introdução, objetivos, desenvolvimento, conclusão, autoavaliação e referências bibliográficas. Para a produção do relatório, o professor disponibilizou, por escrito, algumas orientações, em que detalhou o que deveria conter em cada item especificado (Anexo A).

No dia estabelecido para realização da atividade, o júri simulado teve início com a apresentação de uma argumentação inicial por parte de cada grupo de advogados/as, que dispunha de até 4 minutos para fazê-lo. Depois disso, a dinâmica seria a seguinte: grupo de advogados/as A fazia a pergunta (até 30 segundos), grupo

de advogados/as B respondia (até 4 minutos), grupo de advogados/as A apresentava réplica (até 4 minutos), grupo de advogados/as B apresentava tréplica (até 3 minutos). O tema a ser debatido em cada rodada era proposto pelo juiz ou pela juíza antes de cada pergunta. Para começar a atividade, foi sorteado um dos grupos de advogados que deveria apresentar a primeira pergunta.

Depois de seis rodadas, houve uma mudança na dinâmica do debate: cada jurado/a teria 30 segundos para apresentar uma pergunta (que poderia ser a mesma para os dois grupos de advogados/as ou poderia ser direcionada a um dos grupos especificamente). A seguir, cada grupo teria 2 minutos para responder. Dentro desse tempo, o grupo poderia discutir entre si nos primeiros 30 segundos e, então, o juiz e a juíza escolheriam alguém para responder. Se essa pessoa não conseguisse responder à pergunta satisfatoriamente, os demais membros do grupo poderiam ajudar.

Um elemento que se destacou no desenvolvimento da atividade proposta se refere ao modo como os/as estudantes se expressaram oralmente. Foi possível observar uma dificuldade dos/as estudantes na argumentação. E essa dificuldade se manifestou de diferentes formas. Houve dois momentos em que não conseguiram manter o foco em relação ao tema proposto e a juíza precisou chamar-lhes a atenção. Na primeira ocorrência, foi proposto o tema “bem-estar animal e qualidade de carcaça”. O grupo de advogados/as A fez a pergunta e o grupo de advogados/as B respondeu. No momento em que o grupo de advogados/as A apresentou a réplica, passou a falar de elementos relacionados ao mercado e a custos de produção, ou seja, que já diziam respeito a outro tema. Depois disso, a tréplica também foi direcionada para esse segundo tema. Portanto, ao encerrar a rodada, a juíza destacou: “Atenção para a fuga ao tema! Vocês já comentaram elementos relacionados ao próximo tópico proposto, que é: custo de produção, venda e lucro” (ESTUDANTE D., Transcrição da aula realizada em 28/11/2019). Mais adiante, em uma rodada sobre tema livre, o grupo de advogados/as A apresentou nova questão sobre bem-estar animal. O grupo de advogados/as B, ao invés de responder a pergunta apresentada, começou a apontar características do sistema produtivo que estavam defendendo relacionadas a outros aspectos, comparando-o com o sistema defendido pelo grupo concorrente. Então, logo após a resposta do grupo de advogados/as B, a juíza alertou: “Vocês devem responder primeiro a pergunta apresentada para depois explorar outros temas” (ESTUDANTE D., Transcrição da

aula realizada em 28/11/2019). Mesmo assim, tanto a réplica quanto a tréplica não tocaram no assunto proposto pela questão, mas seguiram a linha de raciocínio da resposta do grupo de advogados/as B, apontando características de ambos os sistemas produtivos sem relação direta com o tema do bem-estar animal.

É interessante notar que ambas as situações em que se pôde perceber fuga ao tema, o assunto proposto relacionava-se ao bem-estar animal (BEA). Isso levanta a possibilidade de se tratar de um tópico que não havia sido bem preparado pela turma. Ou então, de se tratar de um conteúdo que os/as estudantes, por qualquer que seja o motivo, ainda não conseguem comentar de modo assertivo. Assim, nas duas vezes em que o assunto aparece, eles/as fogem do assunto e passam a falar sobre outros temas. É importante fazer uma análise sobre isso, pois esse assunto está alinhado a novas tendências de formação, que extrapolam questões estritamente técnicas e de mercado para abranger uma preocupação mais ampla com o meio ambiente e com a qualidade de vida dos animais, numa perspectiva crítica à lógica econômica capitalista do consumo inconsciente. A inclusão desse tipo de discussão no currículo dos cursos deve-se, dentre outras questões, à busca pelo estabelecimento de uma nova ética, que seja capaz de apontar os problemas dos sistemas de produção e pensar em novas possibilidades para o seu funcionamento.

O professor provocou a turma com reflexões nesse sentido com muita frequência. A seguir, citaremos um exemplo, apenas para ilustrar:

[...] aquelas fêmeas ficarem lá 114 dias, naquela gaiola, onde ela só levanta e deita, dá um passinho para trás e outro para frente... Realmente é crueldade! Não dá para negar que é crueldade, por mais que a área zootécnica vá falar que ela se adapta perfeitamente, não dá para negar que o bicho está sofrendo crueldade. Esses tempos atrás, eu fiz uma questão dessa para uma pessoa na defesa da tese de doutorado dela. A tese era sobre galinha poedeira. Eu perguntei sobre essa questão, porque vocês já viram as galinhas poedeiras na gaiola, como é? É uma coisa assustadora! É aquela coisa apertadinha, aquele monte de galinhas juntas. Ela falou: eu, por ser zootecnista, já tive, na minha graduação, toda a formação voltada para isso, dizendo que não é problema, que os animais não sofrem nada. Eu fiquei olhando e pensei: “Meu Deus do céu, como consegue defender uma coisa dessas?”. Não dá, é indefensável. E ela defendeu! Falou que não, que, na formação dela, ela realmente aprendeu que os animais estão ali bem nutridos, não têm sede, estão na temperatura adequada *etc.* Não dá para negar! A gente tem que ter essa visão crítica. É da sua área? Vai até te criar problema às vezes... Mas se é um negócio que está ali, que você está vendo, não tem jeito de você negar. Eu sempre tive discussões internas nas empresas em que eu

trabalhei. Eu era contra essa questão das gaiolas. [...] É um negócio cruel. Isso é crueldade animal. Não dá para negar. (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 07/11/2019)

Ainda assim, os/as estudantes, já próximos do final do semestre letivo, parecem não conseguir construir o debate em torno do tema com propriedade. Essa percepção nos leva a questionar a frequência com que essas reflexões são suscitadas ao longo do curso, de modo geral, isto é, na formação desenvolvida também em outros componentes curriculares.

Ao tratar dessa questão, Faraco (2014) explica que o estudo de BEA já havia sido implantado há mais de dez anos, à época da publicação, nos currículos dos cursos brasileiros de medicina veterinária — aos quais o tema estaria vinculado de modo mais direto. Porém, aponta que muitas vezes constitui conteúdo opcional ou, mesmo sendo obrigatório, de abordagem pontual, isto é, que é tratado em momentos específicos da formação, sem perpassar todo o currículo. Assim, não chegou a se consolidar como conteúdo essencial. Segundo ela,

Por isto, ainda hoje, os alunos têm dificuldades em considerar o BEA como uma ciência que oferece conhecimentos indispensáveis para todas as especialidades e tendem a compreendê-la como uma filosofia, uma ação protecionista ou apenas uma opção profissional que pode ou não ser adotada. Infelizmente, há professores que não só excluem os conceitos de BEA de suas disciplinas, como também reforçam pontos contra a integração e o pensar sobre BEA. (FARACO, 2014, p. 159)

A autora destaca também que abordar o tema na educação superior não é tarefa simples, pois se trata de um conceito multidimensional que envolve elementos estranhos à formação numa perspectiva tradicional, como a cognição, as emoções, resiliência, comportamento natural dos animais, dentre outros. Aliás, Uliana, Carvalho e Bonamigo (2018), ao discutirem o assunto, destacam que a bioética,³⁶ que é uma temática que guarda estreita relação com o BEA, já deveria ser alvo de discussões e reflexões ainda na educação básica. Segundo eles,

[...] a inserção precoce da educação sobre a proteção da fauna não é uma preocupação recente, estando já inserida na Lei n. 5.197/1967

³⁶ Bioética é o estudo transdisciplinar entre Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Filosofia, e Direito que investiga as condições necessárias para uma administração responsável da vida humana, animal e ambiental.

que orienta o Conselho Nacional de Educação a adotar livros que contenham aspectos relacionados à proteção da fauna, mostrando a preocupação dos legisladores na luta em favor da proteção dos animais. (ULIANA; CARVALHO; BONAMIGO, 2018, p. 12)

Os autores realizaram a análise das matrizes curriculares de cursos de medicina veterinária apresentadas no site do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV), no período de fevereiro a abril de 2016, para avaliar a inserção das temáticas de BEA e bioética. Identificaram que apesar de mais de 50% dos cursos analisados ofertarem componente relacionado ao BEA, poucos ofertavam componente vinculado à bioética. Além disso, o estudo indicou que mais de um terço não disponibilizava nenhuma das duas disciplinas e apenas um sexto ofertava ambas as disciplinas.

Observamos que esses dados abarcam a realidade apenas um curso de graduação, que teria relação mais direta com o tema, tendo em vista a natureza da formação. Todavia, nossa compreensão é de que o assunto deve compor, não só como conteúdo, mas como princípio norteador, os currículos de todos os cursos de graduação das áreas de ciências biológicas, agrárias e da terra. Desse modo, estudantes vinculados/as a essas áreas deveriam demonstrar sólido domínio do assunto, refletindo e discorrendo sobre ele com clareza, sobretudo nas fases finais da formação.

Outro aspecto que ficou evidente ao longo da atividade de júri simulado, quanto à qualidade da argumentação, foi a circularidade da discussão, bem como a dificuldade de progressão dos temas e de variação dos argumentos. Em alguns momentos, os/as próprios estudantes apontavam a repetição de ideias e argumentos. Na avaliação feita pelos/as jurados/as, um deles ressaltou que a partir de certo ponto do debate, ambos os grupos de advogados/as passaram a destacar sempre as mesmas coisas. Também durante o grupo focal, ao fazerem considerações gerais sobre a atividade de júri simulado, uma das estudantes comentou:

[...] essa atividade do Júri, eu gostei, mas acho que chegou um momento em que a gente estava batendo nos mesmos argumentos, começou a discutir, começou a ficar quase um negócio pessoal... [risos] E, assim, cada grupo discutindo os mesmos argumentos. Então, ficou repetitivo. Se fosse pegar... Não sei se você escutou o áudio... Eram as mesmas coisas! Dava vontade de falar: "Mas você acabou de falar isso!". Aí a palavra ia para o outro grupo, que rebatia. Chegou um

momento em que ficou maçante. (ESTUDANTE A. I., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

Na sessão reflexiva que realizamos um dia depois da realização do júri simulado, o professor também apresentou suas impressões gerais sobre a atividade:

Perguntei, então, que avaliação o professor fazia da atividade. Ele respondeu que não gostou, pois nas experiências que havia tido em outras turmas, havia sido muito melhor. Mas ressaltou que nas outras experiências, sempre propunha a atividade no início do semestre. Foi a primeira vez que a deixou para o final. Em outras oportunidades, informava aos/as estudantes que poderiam utilizar material de consulta, mas, via de regra, nem o utilizavam, pois, como haviam estudado bastante, não era necessário. Segundo ele, dessa vez, mesmo consultando o material, os/as estudantes tiveram dificuldade em articular os argumentos. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 29/11/2019)

Como é possível perceber, sua impressão foi a de que não houve preparação suficiente. E um elemento que ele destaca, comparando com suas experiências anteriores, é que o fato de a atividade ter ocorrido ao final do semestre letivo parece ter atrapalhado o rendimento dos/as estudantes. Ponderamos que, em geral, é um período em que se sentem cansados e ainda mais sobrecarregados. Além disso, como, geralmente, há docentes que concentram sua avaliação formal nesse período, trata-se de um momento de maior tensão entre os/as estudantes.

É importante ressaltar que na proposta inicial de cronograma do professor a simulação do júri estava prevista para data mais próxima do meio do semestre letivo. Todavia, a turma propôs alteração desse cronograma e o professor acolheu o pedido, respeitando a decisão do coletivo. Mas, depois de decorrida a experiência, avalia que a data agendada para a atividade não favoreceu para que ela pudesse ser desenvolvida em todo o seu potencial formativo. Consideramos muito positiva a abertura do professor para a participação da turma e o fato de respeitar as decisões tomadas de modo democrático. Porém, em uma próxima oportunidade, terá argumentos para apresentar sobre como a estratégia, como um todo, pode ficar prejudicada se seu encerramento ocorrer tão próximo do final do semestre letivo, o que pode ajudar a turma a tomar a melhor decisão, favorecendo mais a construção das aprendizagens.

De todo modo, ressaltamos que, ao longo do semestre, nas oportunidades em que o professor explicou como seria a atividade e repassou as orientações aos/as

estudantes, ele reforçou que os diferentes pontos de vista deveriam ser defendidos com argumentos construídos a partir do material lido. Ele disse, em aula anterior à atividade:

Quando vocês pegarem os vários temas, vocês vão perceber que todos têm pontos positivos e negativos para os dois sistemas de produção. Por isso, vai depender da argumentação. É bom você estudar tudo, os dois lados. Mesmo que você vá defender um lado específico, é melhor você estudar o que tem de bom no outro também e o que tem de ruim. Porque aí você vai tentar, durante o debate, diminuir aquilo que é bom no outro e enfatizar aquilo que é ruim. E enfatizar também o que é bom no seu. Então, tem várias linhas de ação do debate. (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 07/11/2019)

Além dessa orientação, ele esclareceu, sobre o julgamento a ser conduzido pelos/as jurados/as, que deveriam avaliar os argumentos, independentemente de sua opinião pessoal. Assim, o grupo considerado vencedor do debate seria aquele que, na percepção dos/as jurados/as, apresentasse os melhores argumentos. Todavia, apesar de enfatizar a necessidade de recorrer aos argumentos para defesa de determinado ponto de vista, bem como a necessidade de avaliar a qualidade dos argumentos para julgar qual grupo foi o vencedor, não houve um momento de explicação ou de maiores esclarecimentos acerca do que são, de fato, argumentos, de como construí-los a partir das informações acessadas, dos elementos que podem torná-los mais fortes e mais fracos ou de como diferenciar opiniões e argumentos. Depois que o júri foi realizado, por conta dessas dificuldades identificadas no processo de argumentação, percebemos também que ele poderia ter sido mais produtivo se tivéssemos feito essa discussão na fase preparatória para a atividade.

Comentando um pouco sobre essas questões, a compreensão acerca do que seria um argumento não é ponto pacífico nem mesmo dentro da área de estudos linguísticos, pois "[...] autores recentes cuja contribuição à linguística é inestimável (como é o caso de Oswald Ducrot), defenderam com brio a idéia de que tudo na língua é argumento" (BRETON, 1999, p. 60). Apesar de concordar com essa asserção em certa medida, visando delinear um sentido mais preciso, mesmo que para isso precisasse se valer de fronteiras um pouco artificiais para distinguir algumas ações humanas, Breton (1999) esclarece que há dois níveis de definição para os argumentos: o de seu conteúdo e o do seu molde ou forma. Ele explica que é muito comum encontrar na literatura da área certa confusão entre o argumento em si e sua

forma. Desse modo, o uso mais recorrente para o termo "argumento" refere-se mesmo ao molde ou à forma argumentativa e não ao conjunto de uma dada mensagem.

Ainda que haja muitas propostas de classificações para os tipos de argumentos, o autor destaca que, na prática, um argumento geralmente mistura vários elementos distintos. Para ilustrar, ele explica que um argumento pelo exemplo implica também comparação e não deixa de ser um apelo à autoridade do fato exemplar (ou seja, contém traços do argumento pelo exemplo, do argumento pela comparação e do argumento pela autoridade). Muitas vezes pode incluir até indícios de analogia e de raciocínio metafórico. Apesar dessa heterogeneidade, pode-se dizer que há elementos que são predominantes e que concedem sua característica principal.

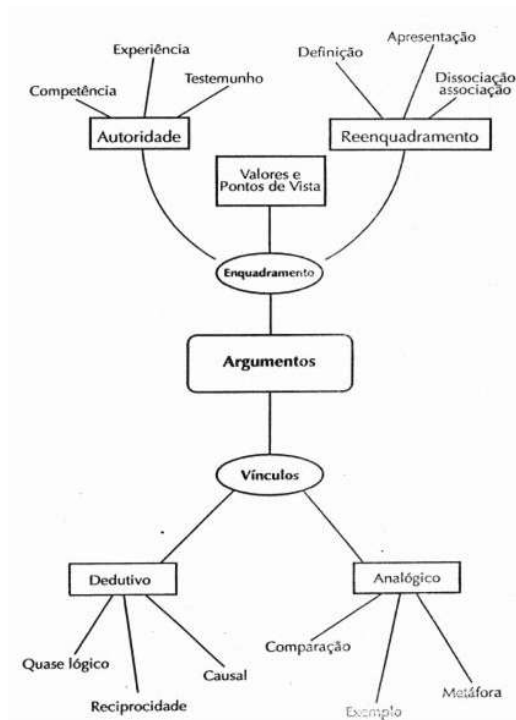
Ainda conforme Breton (1999), argumentar é um ato complexo, pois envolve muito mais que construir um argumento. Trata-se de um processo de comunicação e, portanto, implica elementos globais, como a situação comunicativa, o público-alvo, um contexto e muitos outros. Esse processo comunicativo visa propor razões para que o/a interlocutor/a possa partilhar da opinião do/a comunicante. E sua dinâmica, mais especificamente, poderia ser descrita, esquematicamente, segundo o autor, do seguinte modo:

O orador

- 1) mobiliza sua opinião isolando-a provisoriamente do contexto na qual ela é produzida;
- 2) identifica o seu ou seus auditórios;
- 3) identifica o contexto no qual seu argumento será recebido;
- 4) "encaixa" sua opinião em um ou vários argumentos;
- 5) intervém no contexto de recepção do auditório para modificá-lo a fim de "abrir um lugar" dentro dele para sua opinião. Ele utiliza para isso uma primeira categoria de argumentos, os "argumentos de enquadramento";
- 6) liga a opinião proposta ao contexto de recepção assim modificado, utilizando uma segunda categoria de argumentos, os "argumentos de ligação ou vínculo". (BRETON, 1999, p. 64)

Pensando nessa dinâmica, o autor propõe o seguinte esquema que indica, de modo sintético, as famílias de argumentos:

Figura 1 - Esquema Recapitulativo das Famílias de Argumentos



Fonte: Breton (1999, p. 143).

Breton (1999) trata, ainda, da análise argumentativa, oferecendo subsídios mais técnicos que podem ser utilizados na avaliação de textos argumentativos, destacando, dentro desses, os argumentos utilizados e os recursos mobilizados nesse processo. Propõe a seguinte grade de análise:

- Identificar a opinião: de que queremos convencer (identificação recorrente)?
- Trata-se de um texto argumentativo?
- Qual é sua dinâmica argumentativa?
- Quais são os grandes argumentos usados?
- A que família eles pertencem?
- Qual é seu conteúdo?
- A que públicos eles se dirigem?
- Sobre quais acordos prévios eles se baseiam?
- Qual é o plano usado?
- Quais são as figuras de apoio? (BRETON, 1999, p. 145)

Essa grade poderia servir de parâmetro para que a turma estabelecesse uma proposta de avaliação das falas dos/as advogados/as de defesa. Assim, os/as jurados/as teriam condições de realizar uma avaliação mais fundamentada e teriam informações mais claras para definir seu voto a favor de um grupo ou de outro.

Como é possível perceber, o tema é bastante amplo. Mas uma explicação, mesmo que mais sintética, a partir dos esquemas apresentados ou de outros semelhantes, poderia contribuir para melhorar, significativamente, a qualidade da atividade desenvolvida pelos/as estudantes, o júri simulado. A partir dessas noções, teriam mais condições de preparar argumentos mais diversificados e utilizá-los adequadamente, pensando na dinâmica própria da argumentação. Poderiam até desenvolver exercícios prévios de construção de argumentos dentro de cada família destacada no esquema. E esses exercícios teriam o potencial de contribuir não só para o domínio do conteúdo específico, mas também para o desenvolvimento das habilidades de argumentação, de modo mais amplo. Infelizmente, não previmos a necessidade de trabalhar esses tópicos junto à turma previamente. Foi apenas na ocasião da sua finalização que nos demos conta dessas lacunas.

Uma vez que esses pontos não foram trabalhados antes da simulação do júri, em uma perspectiva formativa de avaliação, seria importante que o professor retomasse essas questões, mesmo depois de decorrida a atividade, ao perceber as dificuldades da turma em argumentar. Ao realizar o feedback, apontando os problemas identificados, indicaria também o caminho para superá-los, trazendo todos esses esclarecimentos teóricos sobre o assunto. Contudo, o fato de a atividade ter sido concluída em data tão próxima ao final do semestre letivo inviabilizou também essa possibilidade. Não foi possível nem conversar com o professor, de maneira mais detalhada, sobre esses pontos, tendo em vista que tivemos apenas mais uma sessão reflexiva depois da atividade e nela nossa prioridade era fazer as reflexões mais gerais, sobre a pesquisa como um todo, para que pudéssemos encerrar a etapa da pesquisa de campo.

Trouxemos aqui, em nossa análise, apenas um referencial, dentre tantos possíveis, que poderiam contribuir para promover, junto à turma participante, reflexões mais estruturadas sobre a argumentação no processo comunicativo. Avaliamos que a simples realização da atividade de júri simulado já ajuda no desenvolvimento das habilidades de comunicação, expressão oral e, mais especificamente, de argumentação, pois promove a prática da construção e do julgamento de argumentos. Mas seus efeitos poderiam ser bastante potencializados se houvesse mais orientações sobre esse processo e um *feedback* mais detalhado.

Conforme Carlino (2017), é frequente, no ensino superior, propor o desenvolvimento de atividades que envolvam a linguagem (principalmente de escrita

e de leitura) de modo mais autônomo, sem muita preparação ou explicações. Todavia, essa preparação é importante, tendo em vista que as práticas discursivas situadas na academia, além de trazerem elementos sobre conteúdos próprios da formação superior, possuem nuances que são específicas desse contexto. Além disso, compreendemos que as aprendizagens relacionadas ao processo comunicativo são contínuas e não se encerram, devendo ser promovidas ao longo de toda a vida do/a estudante, em todos os níveis de formação. Portanto, a atividade de júri simulado poderia ser potencializada e resultar mais produtiva se envolvesse momentos de estudo conduzidos pelo professor sobre a argumentação. Trata-se de uma formação muito importante, que poderia, inclusive, melhorar a participação social e política dos/as estudantes, de modo geral, pela melhoria da formação para a comunicação oral e a argumentação.

Outro elemento que nos chamou a atenção, também sobre o modo como se caracterizou a comunicação durante o júri simulado, foi uma postura comunicativa agressiva por parte dos/as estudantes em alguns momentos, que mais trocavam acusações e faziam provocações que apresentavam fatos e argumentos para defender seu ponto de vista. Os indícios de agressividade percebidos vão desde o tom de voz, ríspido e inflamado, até provocações que, de certa forma, buscavam ridicularizar o sistema de produção defendido pelo grupo adversário. A própria turma percebeu que a defesa do ponto de vista baseou-se muito mais no ataque ao adversário, buscando diminuí-lo e depreciá-lo, do que na ênfase de suas próprias características positivas. Apontamos, a seguir, a transcrição de um dos trechos em que podemos observar essa postura por parte de um dos grupos de advogados/as de defesa:

Estudante M [com desdém]: E, prevenindo quanto à próxima resposta de vocês, sobre exportação, o objetivo aqui não é falar de exportação!

Estudante I [em tom irônico]: Mas se vocês são tão bons assim na produção (vocês sempre comentam isso), por que no período X,³⁷ nós, produtores independentes, tivemos que auxiliar no atendimento da demanda externa? Porque o site Y mostra que os produtores rurais tiveram reajuste nos percentuais de suas exportações. Isso significa que vocês não conseguem atender toda a demanda. Não são tão eficientes assim!

Estudante M [entonação desafiadora]: E cadê a sanidade?

³⁷ Omitiremos aqui informações sobre período, o site citado, bem como outros elementos que poderiam levar à identificação da disciplina, buscando garantir o sigilo quanto à identidade do professor.

Estudante H: Vocês falam que a gente não se preocupa com a sanidade... E tem aquela questão da substância Z³⁸ também. A [nome de país] não quer mais importar carne de integrados por conta da substância Z. Até nós, que somos independentes, estamos retirando ela da carne, porque sabemos que ela pode gerar problema. Então, nós nos preocupamos muito com sanidade...

[Muita gente começou a falar ao mesmo tempo e o juiz pediu ordem. A essa altura, o debate passou a se constituir em trocas de provocações e discussões]. (ESTUDANTES I., M. e H., Transcrição da aula realizada em 28/11/2019)

Ratificamos que as falas se deram com uma entonação bastante áspera e provocativa, que tornou a discussão inflamada. Indicamos também outro trecho em que isso ocorre:

[fala mais alto] [...] mas eu discordo completamente do que vocês falaram... [burburinho do grupo oposto; estudante fala em postura defensiva] Não! Vocês falaram o tempo todo que a gente é acomodado, que a gente não precisa se preocupar com nada e que a gente não tem serviço com nada. Parecendo que a gente é "a toa" [risos da turma]. Geralmente, quando a agroindústria vem conhecer um integrado é porque ele já era produtor independente em alguma época. Então, a gente já tem toda uma estrutura e todo um serviço. (ESTUDANTE A., Transcrição da aula realizada em 28/11/2019)

Logo em seguida, outra estudante emendou:

[tom sarcástico] E outra coisa, a "Estudante I" fez uma crítica à síndrome do vira-latas [o brasileiro valoriza mais a produção para exportação que a produção para consumo interno] e disse que vocês atendem o mercado interno melhor que a gente. Não entendo o porquê de vocês terem falado tanto de prezar pela qualidade se a mesma "Estudante I" disse que os brasileiros comem "qualquer coisa". E é vocês que oferecem esse produto para os brasileiros. (ESTUDANTE S., Transcrição da aula realizada em 28/11/2019)

Durante a atividade, a juíza chamou a atenção da turma duas vezes para essa postura comunicativa e chegou a solicitar, da segunda vez, que deveriam desenvolver sua argumentação sem referir-se aos problemas do modo de produção defendido pelo grupo adversário ou fazer comparações, para que pudessem focar em suas potencialidades. Logo depois dessa solicitação, uma estudante de um dos grupos começou sua fala referindo-se a defeitos do grupo adversário e a juíza teve que intervir, ressaltando seu pedido. Ou seja, demonstraram dificuldade de argumentar

³⁸ Nome fictício de uma substância utilizada para melhorar a conversão alimentar.

sem atacar. Ao final, durante o julgamento por parte dos jurados, foi destaque na fala dos/as estudantes que “ambos os grupos ficaram muito preocupados em atacar o outro” (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 28/11/2019).

Acreditamos que esse fenômeno pode estar relacionado a uma postura comunicativa muito recorrente no contexto sociopolítico brasileiro atual e que pode ser percebido, sobretudo, nas manifestações amplamente difundidas nas redes sociais: polarização, animosidade e ofensas pessoais no lugar onde deveria ocorrer o diálogo sobre ideias.

Sendo assim, podemos relacionar tanto a dificuldade de argumentação quanto a agressividade, ambas identificadas, à cultura instituída, no nosso tempo, no contexto brasileiro, em torno da atividade de debate. Uma das características do atual momento histórico vivido pela sociedade brasileira é o acirramento de um debate político pobre, entre seus cidadãos, no sentido de que carece de argumentação, é polarizado e carregado de ódio. É o que se percebe claramente sobretudo em manifestações nas redes sociais. Segundo Solano (2016, n. p.), “Hoje se vê uma raiva muito maior, uma polarização e um conteúdo muito emocional no discurso, que é pouco sólido politicamente, com muito poucos argumentos. Um discurso que impossibilita a entrada para o diálogo”. Segundo a pesquisadora, há uma tendência à manutenção de “guetos ideológicos” nas manifestações em redes sociais. Dentro desses guetos, as pessoas não conseguem construir uma visão crítica do cenário político e acabam por criar imagens de heróis e vilões, que são atribuídas às personalidades que se destacam historicamente. Nesse sentido, para ela, “O debate político já não é um debate de ideias; é quase que moral entre bem e mal, entre figuras simbólicas, heróis... um debate muito infantilizado” (SOLANO, 2016, n. p.).

Podemos destacar alguns eventos que foram importantes na construção progressiva do cenário descrito. O primeiro deles são as manifestações populares que ocorreram em junho de 2013 em todo o país. Para Solano (2016) foi um momento de catarse e euforia coletiva, que reuniu um grupo heterogêneo e com reivindicações distintas. Foi um movimento que se deu a partir de um sentimento geral de insatisfação, mas sem que houvesse muito tempo para a reflexão política.

Em 2016, logo após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff, cresceram novamente as manifestações populares. Mas, desta vez, ainda segundo a autora, a sociedade já estava polarizada, dividida entre os *pró-impeachment* e os pró-Lula e

Dilma. É neste momento que começa a se intensificar o conteúdo emocional dos discursos e o sentimento de raiva nas falas propagadas. Além disso, como esse debate é feito com mais frequência em redes sociais, ele é baseado no compartilhamento rápido de informações superficiais e, muitas vezes, de notícias falsas. Assim, o diálogo efetivo começa a ficar mais difícil.

Para compreender um pouco melhor como isso ocorreu, é preciso considerar que

Essa estrutura polarizada tem uma história. Ela se formou durante os oito ou dez meses que se seguiram às manifestações de junho de 2013, durante as quais as páginas do Facebook com maior número de interações foram as de produção de conteúdo anticorrupção. Essas páginas, até então, estavam posicionadas entre as páginas de esquerda e as de direita. Muitos de seus leitores se juntaram aos ativistas que se manifestavam contra o aumento das passagens trazendo consigo um conjunto mais difuso de pautas anticorrupção e por mais direitos sociais. Por motivos que não cabe especular neste texto, essa recém-formada esfera pública se cindiu ainda naquele ano, afastando da esquerda grande parte daqueles que foram às ruas pela primeira vez e aproximando-os da direita. Esse deslocamento está na gênese do campo antipetista. (RIBEIRO, 2018, p. 86)

E um pano de fundo que colaborou também, sobremaneira, para o desdobramento dessa nova leva de protestos nas ruas, em 2016, foram os acontecimentos e o modo de condução do processo judicial que ficou conhecido como Operação Lava Jato. Solano (2016) destaca que o processo se tornou politizado e midiático, sofrendo manipulações que levaram à perda do caráter de sobriedade e de responsabilidade que deveria haver nos atos do sistema judiciário.

O *impeachment* da presidenta Dilma acabou ocorrendo em 31 de agosto de 2016. Depois disso, o clima de tensão, de raiva e de polarização no seio da sociedade brasileira foi apenas se intensificando. Nesse contexto, do lado oposto à defesa de Dilma e de Lula, foram ganhando espaço grupos de extrema direita. As eleições presidenciais de 2018 só pioraram esse clima.

Diante disso, se poderia dizer que o comportamento dos/as estudantes durante a atividade de júri simulado acompanha a tendência do debate político promovido pela sociedade brasileira, caracterizado pela dificuldade em conduzir um diálogo pautado por argumentos e por uma agressividade entre grupos que defendem ideias diferentes. Assim, a agressividade e a violência também passam a ser valores

característicos do modelo social vigente, que permeiam as relações entre as pessoas no processo educativo e, por isso, constituem um currículo oculto, que as reforça.

Aliás, essa relação entre subjetividades e sociedade é apontada por Volóchinov (2017). Conforme o autor, a consciência subjetiva é um fato social e ideológico. Para ele, “A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97-98). Desse modo, é compreensível identificarmos em um processo comunicativo específico, entre um grupo de estudantes, características tão latentes no contexto macro da sociedade em que estão inseridos/as.

Esse reflexo das características do momento político atual, bem como do contexto histórico e social mais amplo, observado na vivência da sala de aula, a partir das manifestações comunicativas dos/as estudantes, pode ser melhor compreendido a partir das considerações de Volóchinov (2017). As ideias do autor podem contribuir para o entendimento da relação dialética entre a constituição do psiquismo subjetivo e o sistema ideológico em que esse psiquismo, em formação constante, encontra-se imerso:

[...] na minha consciência, no meu psiquismo, qualquer pensamento cognitivo se orienta para um sistema ideológico de compreensão dentro do qual esse pensamento encontrará o seu lugar. Nesse sentido, o meu pensamento, o sistema do meu psiquismo pertence, desde o princípio, a um sistema ideológico e é regido pelas suas leis. No entanto, ele pertence ao mesmo tempo a um outro sistema, também único e que possui suas leis específicas: o sistema do meu psiquismo. A unidade desse sistema é determinada não apenas pela unidade do meu organismo biológico, mas por todo o conjunto das condições cotidianas e sociais nas quais esse organismo está inserido. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 130)

Dessa maneira, “[...] entre o psiquismo e a ideologia existe uma interação dialética indissolúvel: o psiquismo desaparece, anula-se, ao tornar-se ideologia, assim como a ideologia se exclui ao tornar-se psiquismo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 138). E essa síntese dialética, conforme o autor, se realiza na palavra. Assim, psiquismo e ideologia se interpenetram dialeticamente no processo da comunicação social.

Aliás, um dos pontos fundamentais, em sua filosofia marxista da linguagem, é que a base da sociedade (isto é, o conjunto das relações de produção ou das relações de classe estabelecidas) determina, por meio de um processo dialético, sua

superestrutura ideológica. E a essência do problema da correlação entre a base e a superestrutura diz respeito a como a existência real determina o signo linguístico, e como o signo linguístico reflete e refrata a existência em formação. A palavra, por sua onipresença social, é o material mais conveniente para a orientação deste problema. Ela é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que essas possam ser.

Ainda conforme o autor, a psicologia social, que é o elo transitório entre o regime sociopolítico e a ideologia em sentido estrito, se materializa como interação verbal. Ela não existe no interior do ser, mas no seu exterior: na palavra, no ato, no gesto. Assim,

As relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as formas e os meios de comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Já as condições, as formas e os tipos de comunicação discursiva, por sua vez, determinam tanto as formas quanto os temas dos discursos verbais. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107)

Em síntese,

[...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições materiais mais próximas de sua interação. A mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109)

Conforme já nos referimos, pode-se dizer que a existência é refletida no signo, mas também é refratada nele. A luta de classes é o que determina a refração, que consiste no cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sógnica. Portanto, “[...] em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Essa multiacentuação dá vida ao signo, permitindo-lhe movimentar-se e desenvolver-se. Essa dialética interna do signo se revela em sua totalidade em momentos de crises sociais e mudanças revolucionárias.

Nesse sentido, seria interessante que a práxis docente incluísse também discussões acerca das posturas comunicativas assumidas nas relações interpessoais e a maneira como essas posturas se ligam ao contexto histórico, político e social mais

amplo. Assim, seria possível perceber nelas alguns traços característicos do modelo de sociedade vigente, como a violência, que é fruto da dominação instituída de uns sobre os outros, em que é preciso construir o comportamento de submissão. Também seria possível analisar como a necessidade de exclusão de alguns para o estabelecimento de uma hierarquia social consolida o individualismo e a competitividade no lugar onde poderia haver colaboração mútua. Essas características (individualismo e competitividade) influenciam sobremaneira o modo como se concebe a interação verbal na forma de debate. Mas a partir da consciência de como as interações verbais podem refletir a realidade, se existem interesses contra-hegemônicos, é possível também buscar refratá-la.

Para fazer uma analogia quanto a essa questão, lembramos que Freire (1992, p. 35), ao refletir sobre a necessidade de adotar uma linguagem que não seja machista, disse: “Não é puro idealismo, acrescente-se não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo”. Aqui, nossa defesa parte de um raciocínio semelhante. Não temos uma visão ingênua, de que a construção de um novo padrão comunicativo vá, por si só, resultar na mudança do mundo e na desconstrução da lógica de dominação que predomina nas relações humanas. Mas acreditamos sim que a mudança da linguagem faz parte do processo maior de mudança do mundo a ser promovido no contexto da luta de classes. Portanto, promover essa mudança da linguagem é, também, muito importante.

6.2 Prova: herança de uma cultura centrada na classificação e na seleção

O tema da prova escrita como estratégia de avaliação foi suscitado ainda no primeiro encontro realizado com o professor. Na ocasião, tínhamos como objetivo conhecer a disciplina que iríamos acompanhar, bem como a maneira como o professor a vinha conduzindo. Ele explicou, quando questionamos sobre as estratégias que costumava utilizar para fazer a avaliação das aprendizagens, que, em geral, utilizava duas provas escritas, além do júri simulado, que descrevemos anteriormente. Mas, de pronto, acrescentou:

Eu queria muito sair fora desse sistema de prova. Mas, olha, eu vou te falar: não dá para fazer orientação de TCC, de Mestrado, Doutorado,

trabalhar no PET³⁹ e fazer diferente. Toma tempo demais. Meu Deus do céu! Igual a Olenir faz, recolher os cadernos para levar...⁴⁰ Não tem jeito. Você não vai fazer outra coisa. Você não tem outra vida. Só vai fazer isso. Eu acho que é legal sim, que a gente tinha que ter esse cuidado, mas a gente não tinha que fazer esse tanto de coisas que a gente faz. Tinha que ter tempo hábil para isso, porque toma um tempo danado. E eu concordo que é muito legal, muito bom. Seria legal poder fazer isso, mas eu não consigo não. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/07/2019)

Mais adiante, o professor afirmou também que

No fim, o que a gente vê dos colegas que estão atolados é que aplicam duas provas e, como não pode ser só prova, então eles dão as duas provas e qualquer outro trabalho. Mais pela praticidade mesmo. E isso é ruim, porque é complicado ser avaliado assim. Isso é algo que me incomoda. Provavelmente, eu vou ter que mudar isso. Isso é algo que não me satisfaz. Acabo fazendo por questão de tempo mesmo. Você aplicou, corrigiu, deu a devolutiva e pronto. Fica por isso mesmo. Mas aí foge do processual e formativo. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/07/2019)

A partir dessas falas, acabamos conversando um pouco sobre a prova. O primeiro ponto sobre o qual buscamos refletir foi que nenhuma estratégia de avaliação é boa ou ruim, formativa ou classificatória, em si, pois tudo depende da forma como é utilizada e dos objetivos que se tem. Assim, antes de tudo, é preciso ter clareza quanto ao modo como se está concebendo a avaliação e quanto à sua intencionalidade. É preciso se questionar: O que é a avaliação? Para que ela serve? Qual o seu sentido no contexto do processo educativo? Somente depois de responder essas perguntas, e partindo delas, é que será possível escolher e planejar as melhores estratégias avaliativas e aquelas que são problemáticas.

³⁹ Programa de Educação Tutorial.

⁴⁰ Refere-se à práxis avaliativa da professora Olenir Maria Mendes, orientadora desta pesquisa, em que é parte de sua proposta de trabalho avaliativo, a realização de diferentes formas de registros de acompanhamento das aprendizagens. Esse é um processo refletido e decidido no coletivo de cada turma e, por isso, ocorrem situações em que há necessidade de pensar as formas de “carregar as ideias e combinados”, ou seja, a professora propõe à turma que ajudem a pensar as possibilidades para a realização dos registros e, nesse processo de pensar coletivamente, as possibilidades, às vezes exigem uma certa estrutura. A professora conta que já ocorreram e ocorrem ainda, combinados em que a forma de registro seja por meio do diário reflexivo e a forma de compartilhamento são os cadernos ou blocos de anotações. Para levar os diários para casa, a professora relatou que começou a utilizar uma mala de viagem, tamanho pequeno, com rodinhas, para transportar tais diários, ou mesmo quando a opção são pastas de acondicionamentos de registros significativos em forma de portfólios, que também exigem esse procedimento.

Nesse sentido, propomos, para nossas reflexões, uma concepção formativa de avaliação que a compreende como

[...] processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p. 59)

Em outras palavras, conforme Sá, Alves e Costa (2014):

Entendemos por avaliação formativa toda a prática contínua de avaliação, cuja finalidade principal é a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, através de um processo de regulação permanente. Esta forma de avaliar recolhe informação que serve para que os estudantes possam aprender mais e/ou corrigir os seus erros e para que os docentes possam aprender a trabalhar melhor, ou seja, a aperfeiçoar a sua prática docente. (SÁ; ALVES; COSTA, 2014, p. 57)

Assim, ela tem a função primordial de “[...] identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2005, p. 163). Conforme Villas Boas (2005), não é a nota nem a aprovação o mais importante, mas as aprendizagens. E a avaliação refere-se ao trabalho executado; não só ao desempenho do/a estudante, mas também à atuação do/a professor/a. Dessa maneira, a discussão sobre a avaliação desenvolvida no contexto da práxis docente vai muito além da definição das estratégias ou da necessidade de substituir uma estratégia por outra.

De todo modo, como essa era uma angústia para o professor, apontamos, a título de exemplo, a produção de Moraes (2014), que indica algumas possibilidades de utilizar a prova em uma perspectiva formativa no ensino superior. A partir disso, lhe enviei essa referência para que pudesse ter uma ideia acerca da experiência da autora com a prova e acordamos que essa seria uma das questões que trabalharíamos ao longo da pesquisa, durante as sessões reflexivas e de planejamento conjunto do curso. Portanto, destacaremos aqui alguns pontos sobre a questão.

Um dos primeiros aspectos a serem analisados é que existe uma cultura excludente em torno do uso da prova, uma cultura instituída a partir das experiências mais frequentes com essa estratégia. Em geral, o momento da prova é específico,

demarcado, que se identifica como momento de avaliação e ocorre depois de ter se dado o ensino e as aprendizagens. Isso fortalece uma visão desarticulada desses elementos (ensino, aprendizagem e avaliação), que promove uma demarcação de tempo e uma ordem linear para que cada um ocorra. Como consequência, entendidas como concluídas a aplicação, correção e divulgação dos resultados meramente quantitativos da prova, está terminado o processo. Ela gera um resultado, que se transforma em registro, e o processo segue seu curso, por meio de um novo ciclo, com novos conteúdos de ensino. Nesses moldes, temos uma avaliação pontual, geralmente sempre ao final de um processo de ensino, que se afasta de um processo contínuo e constante de acompanhamento das aprendizagens.

Além disso, existe um rito de terror que faz parte da cultura de avaliação classificatória e excludente da escola capitalista. Conforme aponta Luckesi (2008),

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês verão no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre o terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!” Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante... Sadismo homeopático! (LUCKESI, 2008, p. 18)

Assim, é comum que a ocasião da aplicação da prova se caracterize como um momento de tensão, marcado pelo medo, pela ansiedade e por uma preocupação excessiva. Muitas vezes, essa tensão é tão reforçada que chega a constituir um trauma para o/a estudante.

Luckesi (2008) nos ajuda a compreender esse cenário a partir de suas explicações sobre a pedagogia do exame e todos os seus desdobramentos. Segundo ele, a avaliação das aprendizagens foi ganhando um espaço tão amplo na prática educativa escolar que ela passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Dessa forma, as provas e exames, com suas consequências no que se refere à nota, polarizam a atenção de todos/as (dos/as estudantes, de seus/suas responsáveis,

dos/as próprios/as professores/as, bem como da equipe gestora e pedagógica). E isso faz com que os acontecimentos relacionados ao ensino e às aprendizagens, que deveriam ser o foco central do processo educativo, fiquem em segundo plano e sejam concebidos como processos separados da avaliação. Essa realidade acarreta várias consequências, especialmente nas características da relação pedagógica estabelecida entre professor/a e estudantes.

Aprofundando mais a análise dessa situação, Luckesi (2008) explica que a avaliação das aprendizagens foi se transformando em um fetiche no contexto da prática educativa. Ou seja, passou a ser uma “entidade” que, apesar de ter sido criada para atender uma necessidade específica, emancipou-se de seu objetivo inicial, criou independência e passou a dominar todo o universo onde se insere. Desse modo,

As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. (LUCKESI, 2008, p. 23)

É preciso reforçar que existe uma relação entre essa forma de avaliação no contexto das salas de aula e os objetivos assumidos pelas instituições educacionais, no contexto da sociedade capitalista. Uma de suas funções é formar o comportamento de submissão que viabilizará o controle social. E o autor nos lembra que

O medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o Estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso que conduzem a doenças respiratórias, gástricas, sexuais *etc.* em função dos diversos tipos de *stresses* permanentes. (LUCKESI, 2008, p. 24)

Em síntese, as consequências dessa pedagogia do exame, conforme descrita pelo autor, é que: pedagogicamente, a atenção é centralizada nos exames e não nas aprendizagens; psicologicamente, ela serve para o desenvolvimento de personalidades submissas — o que é bastante útil para a manutenção do modelo de sociedade capitalista; e sociologicamente, ao ser empregada de forma fetichizada, a

avaliação serve como recurso de seletividade social, já que está muito articulada com a reprovação.

Sobre essa questão, retomamos a premissa defendida por Freitas *et al.* (2013), de que as instituições educacionais assumem funções sociais adquiridas a partir do modelo de sociedade em que se inserem, como a submissão e a exclusão. E a avaliação é a principal responsável pelo controle e consecução dessas funções. Ocorre que o formato incorporado pelas instituições em seus processos de ensino-aprendizagem-avaliação, dentro dessa lógica, propicia a constituição de uma cultura escolar que passa a constituir todas pessoas envolvidas — professores/as, gestores/as, estudantes e seus/suas responsáveis *etc.* Essa cultura, no que se refere à avaliação, resulta em uma lógica classificatória, que se limita à verificação das aprendizagens para a hierarquização e a seleção e leva, com frequência, à exclusão de estudantes do sistema educacional, não apenas por meio da reprovação e da evasão, mas também por meio de mecanismos mais sutis, via avaliação informal (FREITAS, 2007).

E o medo da prova, característico dessa pedagogia do exame descrita Luckesi (2008), apareceu em mais de um momento no contexto desta pesquisa. Em uma sessão reflexiva realizada na semana anterior à da primeira prova, por exemplo, o professor comentou que já havia recebido muitos “recados” indiretos de estudantes da turma, que participam de outras atividades com ele, de que estavam todos/as com medo. Na ocasião, o professor disse que havia pensado em, na aula seguinte, apresentar, então, o conteúdo previsto no cronograma de forma mais rápida, até por se tratar de um conteúdo que também é abordado em outras disciplinas, para que pudesse propor um momento de revisão geral dos assuntos trabalhados. Assim, a turma poderia tirar dúvidas, finalizar atividades não finalizadas, de modo que se sentisse mais segura para a prova.

Além disso, durante a primeira prova, ocorreu um fato curioso, na ocasião em que fui ao banheiro. Eu ouvi a conversa de duas estudantes. Eu não as vi, apenas ouvi a conversa. Elas também não me viram e, por isso, não perceberam minha presença. Uma delas era de outra turma da mesma disciplina, ministrada pelo professor, e que faria a prova também naquele dia, mas no período da tarde. A conversa transcorreu da seguinte maneira:

- Estou preocupada com a prova de [nome da disciplina]...
- Mas o pessoal falou que esse semestre ele está deixando levar “colinha”...
- Não é colinha. São resumos dos textos que ele passa para a gente ler antes da aula. Mas eu não fiz dois resumos e os conteúdos vão cair na prova.
- Ah...Entendi. (ESTUDANTES NÃO IDENTIFICADAS, Transcrição da aula realizada em 10/10/2019)

Sobre a estratégia de construção dos resumos, vamos comentar mais adiante. Mas quisemos apontar apenas como é recorrente que os/as estudantes manifestem medo e preocupação em relação à prova. No dia da realização da segunda prova, dentro da sala de aula, presenciamos também o seguinte comentário de uma estudante, que falava com sua colega, antes do início da prova:

Meu Deus, eu sei que está frio, mas eu estou suando. Estou suando frio. Minha mão está gelada. Passei desodorante masculino antes de sair de casa, porque ele é mais forte, e já sabia que ia suar, mas, mesmo assim, já estou toda suada. (ESTUDANTE S., Transcrição da aula realizada em 12/12/2019)

Em uma de nossas sessões reflexivas, comentamos alguns desses fatos com o professor e falamos sobre a percepção dos/as estudantes em relação à prova e sobre o impacto da preocupação gerada na iminência dela, pois isso era algo que nos chamava a atenção. Ressaltamos que, a nosso ver, não era a intenção dele fazer qualquer terrorismo ou criar tensão no dia da realização da prova. Mas os/as estudantes ficaram nervosos da mesma maneira, porque já existe um imaginário, uma representação, construída historicamente, quanto a esse tipo de situação. Então, mesmo quando a proposta é utilizar a prova de um modo mais formativo, o simples termo “prova” já evoca toda essa representação. Por isso, consideramos a necessidade de trabalhar pela desconstrução desse estigma.

Essa reflexão fez com que nos questionássemos até que ponto a prova tem o potencial de estimular aprendizagens. Também, se ela, mesmo que seja utilizada como estratégia apenas para a avaliação, sem a preocupação de contribuir com o ensino e com as aprendizagens, é tão eficiente a ponto de compensar todo o custo (emocional e psicológico) que ela tem. Esses questionamentos se reforçaram quando comparamos, em nosso diálogo, os efeitos da prova, em termos de aprendizagens,

com o de outras estratégias, como a dramatização⁴¹ e o júri simulado, voltadas para o ensino-aprendizagem-avaliação. O professor disse que já teve a experiência de incluir na prova questões sobre os assuntos abordados na dramatização ou no júri. Em geral, segundo ele, têm índice de acerto próximo aos 100%. Assim, são realmente muito efetivas para promover as aprendizagens. Então, finalizou: “Pensando nisso, acho que é realmente preciso abandonar a prova” (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 08/11/2019).

Por outro lado, o professor citou, logo em seguida, o caso de sua esposa, que também é professora, mas não utiliza prova para avaliar. Segundo ele, ela trabalha exaustivamente (muitas vezes até de madrugada), para conseguir avaliar de outras formas. O professor reiterou a ideia de que a prova acaba sendo mais fácil para o professor, dadas as suas condições de trabalho. E é mais fácil, sobretudo considerando o esquema tradicional como é utilizada: ela é aplicada, corrigida e devolvida com o resultado. Não há feedback depois da prova. Apenas se informa e/ou se publica a nota. Essa é a prática mais comum. Quando muito, se faz a correção da prova. No caso da disciplina que acompanhamos neste estudo, apresentamos o seguinte relato do dia em que estava prevista a correção da primeira prova:

⁴¹ A atividade buscou reproduzir as condutas e medidas adequadas a serem adotadas pelo/a profissional da área no manejo do produto que estava sendo estudado em uma situação específica. Antes de começar, o professor desenhou no quadro uma tabela em que preencheu apenas a primeira linha com a seguinte informação: “Sequência tecnicamente recomendada de manejo”. As linhas posteriores deveriam ser preenchidas pelos/as estudantes ao longo da dinâmica (um manejo em cada linha, na ordem em que ocorreriam em uma situação real). Conforme os/as estudantes iam chegando, o professor ia orientando que se sentassem em grupo, de modo que a turma formasse sete grupos. Sobre sua mesa, que posicionou centralizada, na parte da frente da sala, havia colocado vários frascos de substâncias, devidamente identificadas, e outros objetos. Distribuiu algumas balas diferentes entre os/as estudantes e, quando terminou, pediu que se reagrupassem, a partir dos tipos de bala recebidas. Depois do reagrupamento, o professor distribuiu uma folha com as orientações sobre a dinâmica (não reproduziremos aqui o documento por conter informações específicas sobre o conteúdo trabalhado que poderiam levar à identificação da disciplina e, conseqüentemente, do professor). Em seguida, aguardou alguns minutos para que a turma fizesse uma primeira leitura individual e silenciosa dessas orientações. Quando os/as estudantes terminaram, o professor fez a leitura em voz alta, em conjunto com a turma, explicando também oralmente. Depois de fornecer todas as explicações, ele deu um tempo para que os/as estudantes fossem até a mesa disposta na frente da sala e verificassem tudo o que havia nela, pois, a cada manejo, deveriam escolher um item para representar as ações necessárias. Após essa preparação, a dinâmica se iniciou. Na medida em que os/as estudantes jogavam, iam registrando no quadro, dentro da tabela desenhada pelo professor, os manejos apontados. O professor havia levado um objeto de pelúcia para que pudessem simular os manejos com o produto. A dramatização correu bastante animada e os/as estudantes permaneceram envolvidos ao longo de toda a aula. Ao final, a turma havia construído, coletivamente, no quadro, a lista de todos os manejos, na sequência em que deveriam ocorrer.

[...] o professor conversou com a turma e explicou que tinha pensado em fazer o fechamento do tema já abordado, e, na sequência, fazer a correção conjunta da prova. Todavia, como havia muitos/as estudantes ausentes, e os presentes estavam dispersos por conta da prova de outra disciplina, que fariam mais tarde, propôs liberar a turma para que pudessem estudar. Achou que seria mais produtivo, pois, assim, não precisariam dividir a atenção. Disse, desse modo, que faria a correção da prova em outro dia. A turma achou, realmente, melhor assim. (PESQUISADORA, Registro escrito da aula realizada em 07/11/2019)

Todavia, depois dessa data, tendo em vista as outras atividades já previstas no cronograma para as aulas subsequentes, acabou não havendo oportunidade de realizar essa correção. Já a segunda prova foi aplicada na penúltima aula, com a expectativa de realizar sua vista e correção na última aula. Porém, apenas uma estudante da turma compareceu.

Villas Boas (2009) destaca que o *feedback* é um elemento-chave da avaliação formativa, que é, como apontamos, a compreensão de avaliação que fundamenta nossa discussão. Segundo ela, *feedback* é a informação acerca da distância entre o nível de desenvolvimento alcançado pelo/a estudante e aquele fixado como objetivo, desde que essa informação seja utilizada para diminuir essa distância. Por isso, não pode ser utilizado apenas ao final do processo. Deve ocorrer constantemente, ao longo de todo o processo. Será aliado tanto do/a professor/a quanto do/a estudante. Ao primeiro, fornecerá um diagnóstico que permitirá a reorganização do seu trabalho. Ao segundo, possibilitará a identificação de potencialidades e fragilidades em seu desempenho, indicando-lhe o caminho para melhorar sua aprendizagem. Para a autora, nesse processo, o/a estudante deverá conhecer os objetivos da aprendizagem, deverá ser capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o que foi estabelecido como objetivo e deverá se empenhar na realização de ações adequadas para a aproximação contínua entre esses dois pontos.

É importante destacar que o *feedback* se diferencia do que a autora chama de automonitoramento (com base em SADLER, 1989) e que outros autores chamam de autorregulação (FERNANDES, 2009). Enquanto o *feedback* fornece informações coletadas por fonte externa ao/à estudante, o automonitoramento é realizado mediante informações percebidas pelo próprio/a estudante. Em ambos os casos, essas informações serão qualitativas e detalhadas. A avaliação formativa inclui os dois elementos: o *feedback* e o automonitoramento. A ideia é que se possibilite gradativamente e de modo contínuo a transição do *feedback* para o

automonitoramento, consolidando a autonomia intelectual do/a estudante. Isso significa que o desenvolvimento da capacidade de automonitoramento compõe o conjunto de aprendizagens a serem adquiridas.

Acontece que, utilizada conforme o esquema tradicional, a devolutiva da prova não constitui um *feedback* e, por isso, não favorece também o desenvolvimento da capacidade de automonitoramento, ou autorregulação. Nem mesmo quando é realizada sua correção em conjunto com a turma. Isso porque apontar os erros, indicando qual seria a resposta correta, não implica, necessariamente, em auxiliar a encontrar o caminho para a construção das aprendizagens que ainda não foram desenvolvidas. Por isso, muitas vezes a prova tende a se distanciar de uma avaliação formativa. Ao menos, compreendemos que esse foi o caso da experiência com ela na disciplina que acompanhamos.

Além disso, outro aspecto relevante sobre a prova surgiu nas reflexões realizadas no contexto deste estudo. O professor expôs, durante uma das sessões reflexivas, que passou a adotar, no momento das provas, uma prática de um colega docente. Foram os/as estudantes que lhe contaram sobre essa prática, apresentando que ela lhes ajudava muito. Ele, então, se dispôs a reproduzi-la também:

Os estudantes explicaram: “Ele traduz o que está perguntando, porque, às vezes, professor, a gente não sabe o que você está perguntando. É muito comum isso. Às vezes a gente está respondendo achando que é aquilo e não é. A gente até sabe da outra coisa que você está querendo, mas a gente não entendeu que é aquilo que você estava perguntando”. Então, eu comecei a fazer isso nas provas. Eu faço essa “tradução” e isso funciona bem. [...] E eu senti diferença depois que eu passei a utilizar. O pessoal fica mais seguro. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/07/2019)

Para ilustrar em que consistiria essa necessidade de tradução, o professor explicou:

Esses dias mesmo, uma estudante do PET⁴² estava lá na maior dor de barriga porque o professor perguntou “Qual a função do amido em termos nutricionais na ração de gado de leite?”. Ela tinha acabado a prova e veio falar comigo sobre sua resposta: “Eu falei que o amido é um polissacarídeo formado de ligações Alfa 16...” e citou várias informações do campo de bioquímica. Daí eu disse: “Mas ele está perguntando em termos nutricionais, não é?”. Ela respondeu: “Pois é,

⁴² Programa de Educação Tutorial.

professor, por isso eu não sei o que é que ele perguntou. Mas ele não falou nada, aí eu fui por esse caminho”. Eu falei: “Olha, nutricionalmente, o amido é a grande fonte de energia da dieta. Nós temos duas grandes fontes: de proteínas e energética. A energética é o amido. Era isso que ele queria saber”. Ela falou: “Mas isso eu sabia!”. Ela acabou apresentando outras questões da bioquímica e não era nada disso. Ela foi falando e eu lembrei dos *feedbacks* em que os alunos falaram do [nome do outro professor]. Às vezes, para você está claro, mas para o estudante não está. Às vezes, ele sabe aquilo que você está cobrando, mas não entendeu o que você está perguntando. Então, isso daí (essa explicação) eu costumo fazer. É uma prática que eu sei que funciona. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/07/2019)

Para analisar essa prática, recorreremos às explicações de Moretto (2014), que apresenta a noção de prova operatória, a partir dos princípios do construtivismo sociointeracionista. O autor destaca quatro características necessárias, ao se elaborar a prova, dentro dessa perspectiva. A primeira é a contextualização. Para Moretto (2014, p. 137), “Quando dizemos que uma questão deve ser contextualizada, significa que, para responder, o aluno deve buscar apoio no enunciado dela. [...] É preciso que o aluno tenha de buscar dados no texto e, a partir deles, responder à questão”. A segunda característica é a parametrização, isto é, a explicitação, de modo claro, dos critérios a serem utilizados para a correção. Para ele, trata-se de um elemento que, inclusive, confere maior objetividade, coerência e ética ao trabalho do/a professor/a. A terceira característica, que nos interessa, sobretudo, é a exploração da capacidade de leitura e de escrita do/a estudante. Conforme Moretto (2014), esse elemento é fundamental se encaramos a prova como um momento privilegiado de estudos:

[...] indicamos como característica das provas na perspectiva construtivista a aplicação de textos que obriguem à leitura, mesmo curta, para provocar uma resposta, também de forma escrita e com argumentação, que leve o aluno a escrever, exercitando-se na lógica e na correção do texto. (MORETTO, 2014, p. 149)

E a quarta característica apontada pelo autor é a utilização do que chama de questões “operatórias” ao invés de questões “transcritórias”. Para ele, questões “operatória” são aquelas que, para serem respondidas, exigem que o/a estudante realize operações mentais, sejam elas mais ou menos complexas. Em contrapartida, “transcritórias” são aquelas que o/a estudante responde pela simples transcrição de

informações memorizadas e que, em geral, não possuem muito sentido para ele/a, a partir de sua experiência cotidiana.

A partir da proposta de Moretto (2014), construir a compreensão do enunciado da questão e exercitar o raciocínio para conseguir respondê-la seria, então, justamente, uma das aprendizagens a serem construídas por meio da prova, desde que ela também seja concebida como um momento de estudo e não como uma oportunidade de “acerto de contas” do/a professor/a com sua turma. Sendo assim, realizar a “tradução” do enunciado das questões da prova, por mais que isso seja feito com a intenção de auxiliar, pode retirar do/a estudante a chance de se desenvolver nesse aspecto.

É preciso ponderar, ainda, que, ao elaborar o enunciado, o/a professor deve cuidar para que a linguagem seja clara e precisa, sem dar margem a dúvidas e ambiguidades. Luckesi (2014) discorre sobre esse assunto, dizendo que

[...] nossos instrumentos de coleta de dados muitas vezes sofrem do mal da ausência de linguagem compreensível. Nos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem na escola, tendo em vista solicitar que os educandos expressem uma aprendizagem, muitas vezes, é utilizada uma linguagem incompreensível para o educando. Se não compreende o que se pede, como se pode dar uma resposta adequada? (LUCKESI, 2014, p. 76)

Portanto, a linguagem compreensível é um dos elementos que compõem o rigor metodológico na elaboração da prova ou de qualquer outro recurso utilizado para coleta de dados na avaliação das aprendizagens e deve haver bastante zelo em relação a ela.

Além disso, conforme já ressaltamos, existe um clima de tensão, um ritual e uma cultura excludente em torno da realização da prova e isso pode provocar um estado emocional de insegurança no/a estudante que pode prejudicar, inclusive, sua compreensão do texto. Se nessa cultura clássica, estudantes vivenciam com mais frequência experiências em que a prova constitui-se em uma armadilha (cheia de tentativas de indução ao erro a partir de pequenos detalhes e focada em pontos menos relevantes) que uma oportunidade de diagnóstico quanto ao ensino e às aprendizagens, é compreensível que sua postura de leitor/a seja a de desconfiança e de insegurança.

Por todas essas questões, muitas vezes, mesmo quando o enunciado de uma questão de prova é claro, a prática da explicação oral por parte do/a professor/a, que aqui foi chamada de “tradução” do enunciado pelo professor, foi adotada como uma forma de contribuir para oferecer aos/às estudantes mais confiança, quebrando um pouco o clima de tensão.

Pensando nisso, nas conversas travadas sobre a prova, apresentamos ao professor o livro “Prova: um momento privilegiado de estudos”, de Moretto (2014), que traz, como apresentamos, uma perspectiva teórica, baseada na teoria construtivista, sobre a prova, abordando desde o processo de elaboração até o momento de sua correção. O professor, então, pegou o livro emprestado e levou para casa, a fim de fazer a leitura com calma.

Em uma sessão reflexiva posterior, comentamos sobre como o autor chama a atenção para duas características necessárias no processo de construção das questões: contextualização e parametrização. Analisamos a primeira prova, que já havia sido aplicada pelo professor, e identificamos que havia ali uma boa contextualização em muitas questões (trazendo textos atuais e que tratam de casos reais). Todavia, quanto à parametrização, o autor chama a atenção para a necessidade de os parâmetros, que se tornam critérios para a correção, estarem claros tanto para o/a professor/a quanto para o/a estudante. Nesse sentido, aponta como problemáticos comandos como “comente sobre”, “disserte sobre” *etc.* A partir disso, o professor considerou que algumas das questões que elaborou pareciam ter problemas quanto à parametrização.

Na ocasião, comentamos, ainda, que outro ponto importante, para Moretto (2014), é a possibilidade de abranger as diversas operações mentais, com diferentes níveis de complexidade, ao elaborar as questões de prova. O autor trata desse assunto a partir da Taxonomia de Bloom. Ainda fazendo a análise da primeira prova elaborada pelo professor, percebemos que ele não se limitou às operações mentais mais simples (como o reconhecimento) ao elaborar suas questões. Percebemos que muitas questões propuseram a aplicação, por exemplo, que é uma operação mental mais complexa. E isso é bastante positivo. É sempre interessante buscar elaborar uma prova de modo a abarcar a variedade dos níveis de complexidade das operações mentais.

Assim, consideramos que o momento de reflexão conjunta sobre esse elemento presente na práxis do professor, que é a prova, a partir do estudo teórico

sobre o assunto, foi importante para dar um passo adiante rumo a uma avaliação que se aproxime mais da concepção formativa. Além disso, reconhecemos que houve um esforço do professor para amenizar os aspectos negativos suscitados pela cultura em torno da utilização da prova e sobre os quais comentamos em nossas sessões reflexivas. Nos momentos anteriores à aplicação das provas, o professor sempre buscava ter conversas leves com a turma, a fim de tornar o clima mais descontraído. Também, nas duas provas que elaborou, o professor propôs uma quantidade maior de questões, para que cada estudante tivesse a possibilidade de escolher quais gostaria de responder, valorizando as aprendizagens mais consolidadas e as afinidades de cada um/a quanto aos temas trabalhados. Esse fato, inclusive, gerou elogios da turma:

Eu acho que uma coisa interessante na prova é que teve a possibilidade de escolha de algumas questões para fazer. E isso faz com que a gente escolha aquelas áreas em que a gente tem afinidade ou que a gente estudou mais e você consegue desenvolver uma resposta muito melhor acerca daquilo. Consegue mostrar ali o que você aprendeu de verdade para o professor. Então, eu acho isso muito interessante: dar mais questões e dar a oportunidade de escolha ... Eu acho muito interessante. (ESTUDANTE S., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

O professor permitiu, ainda, durante a realização das provas, que a turma consultasse o material de estudos produzido por ela durante o processo de aprendizagem (resumos dos textos lidos e sínteses das aulas, que apresentaremos no próximo capítulo). Isso também foi apontado como um elemento positivo pelos/as estudantes:

Em relação à prova, eu acho que a síntese para a prova ajudou muito, porque, como a gente não ficou preso em decorar a matéria, a gente conseguiu desenvolver melhor o tema, principalmente porque era questão aberta. Se a gente tivesse decorado, eu não conseguiria escrever, porque eu iria confundir na hora. Como você podia olhar, eu pensava: "O caminho é esse. Dá para fazer assim, assim e assim". E a gente pensou sobre a matéria para escrever. Não só escreveu aquilo que a gente decorou antes e reproduziu lá, no automático. (ESTUDANTE D., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

Acrescentamos a isso que, mesmo não tendo conseguido fazer a correção da prova em conjunto com a turma, o professor buscou apontar, por escrito, de modo

geral, nas provas que devolveu para os/a estudantes, o que ficou errado, quando a resposta não estava completamente correta. Mas é preciso questionar: como estaria sendo concebido esse erro, tanto pelo professor quanto pelos/as estudantes? O que significaria esse erro dentro do processo avaliativo? Se compreendemos o erro como parte do processo, errar uma questão na prova, poderia mesmo ser uma boa oportunidade de aprendizagem. Isto porque somente aquele erro poderia mostrar ao professor que a turma não aprendeu e, então, ele retomaria o conteúdo, de modo a efetivar, verdadeiramente, o ensino almejado. Vivenciar esse tipo de situação, ajudaria a turma a não ter medo da prova e, muito menos, de errar. Todavia, compreendemos que esse processo é bem mais longo e um semestre não seria suficiente para possibilitar a construção dessa confiança. De todo modo, é preciso dar o primeiro passo, para buscar avançar nesse sentido.

De toda maneira, por não ter conseguido construir um *feedback* contínuo e detalhado, fosse ele individual ou coletivo, de modo a retomar os objetivos ainda não alcançados, a prova, como estratégia, não materializou, de fato, uma avaliação formativa, em que se perceba a integração entre ensino-aprendizagem-avaliação. Assim, embora tenha havido melhorias, trata-se de um tema sobre o qual poderíamos fazer, ainda, em conjunto com o professor, muitas provocações, a fim de continuar a promover o aperfeiçoamento de sua práxis, na construção de uma práxis revolucionária.

7 ENSAIANDO O TRABALHO EM PARCERIA: UM EXPERIMENTO COLABORATIVO

“Caminante son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.”
(Antonio Machado)

Além das estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação que já eram utilizadas pelo professor, e que descrevemos nos capítulos anteriores, outras foram incorporadas à proposta didática da disciplina por influência de nossas discussões nas sessões reflexivas. É o caso dos resumos para si mesmos e das sínteses rotativas das aulas. Buscaremos, neste capítulo, descrever essas estratégias, ressaltando seus objetivos e relatando como elas foram desenvolvidas ao longo do período letivo. Consideramos que elas constituem o ensaio da realização de um trabalho em parceria. Foram uma das formas com que experimentamos o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho educativo de modo colaborativo. Pretendemos apontar como se deu essa construção e os entraves encontrados.

7.1 Resumos para si mesmo

Como já apresentamos em capítulo anterior, na primeira sessão reflexiva realizada com o professor, fizemos a leitura e a discussão de um trecho da obra de Carlino (2017), que discorria em torno da seguinte questão: como se relacionam a escrita e a leitura com a aprendizagem? Lembramos que, inicialmente, tínhamos como objeto a dimensão linguística da formação desenvolvida no ensino de graduação. No referido trecho, a autora aponta dois problemas do ensino tradicional. O primeiro é que, nele, quem mais aprende é o/a professor/a, já que está centrada nele/a a atividade cognitiva. O segundo é que, em geral, acaba por negligenciar o ensino dos processos e práticas discursivas e de pensamento característicos da produção científica no âmbito da área de formação específica.

Refletindo a partir dessa leitura, conforme relatamos, o professor se sentiu incomodado, pois, segundo ele, suas aulas eram, em sua maioria, expositivas. Assim, nos propusemos a auxiliá-lo a usar também outros métodos e a diversificar as estratégias de ensino. Apresentamos a ele, na ocasião, a título de exemplo, duas

sugestões contidas no livro de Carlino (2017), que poderiam mobilizar mais a atividade cognitiva dos/as estudantes. Uma delas é o resumo para si mesmo, a ser feito a partir dos textos que fazem parte das referências bibliográficas do componente curricular e cuja leitura seria indicada antes de cada aula.

A ideia de fazer resumos para si mesmo é apontada por Carlino (2017) como adaptação de uma atividade desenvolvida por Summers (1999), que, por sua vez, a teria tomado emprestada de um colega inglês. Ela foi proposta aos/às estudantes, no primeiro dia de aula, como estratégia de ensino-aprendizagem-avaliação da disciplina, para auxiliar na consolidação de uma metodologia de estudos e na construção de um registro pessoal, que também servisse como material para estudos. E o professor decidiu atribuir nota pela execução da atividade, já que, por meio dela, ele poderia acompanhar, mesmo que de maneira não muito aprofundada, como estava se desenvolvendo a leitura dos textos.

A extensão de cada resumo não deveria ultrapassar uma página manuscrita. Os resumos seriam produzidos semanalmente e deveriam ser entregues no início de cada aula em que seria trabalhado o texto lido, com identificação de nome. A ideia era que o exercício da escrita pudesse auxiliar os/as estudantes a selecionar as informações mais relevantes de cada texto e a organizá-las, a partir do objetivo da leitura. Caso o/a estudante tivesse o desejo de realizar alguma alteração ou acréscimo no resumo, a partir da aula realizada, poderia solicitá-lo novamente ao final da aula, para que levasse para casa e entregasse sua nova versão no início da aula seguinte. Na medida em que eram entregues, os resumos eram arquivados, para que fossem disponibilizados aos/às estudantes, como material de consulta, no dia da prova escrita.

A produção do resumo nos pareceu, inicialmente, uma atividade interessante, visto que “[...] resumir coloca em evidência o que qualquer leitura acadêmica exige: adentrar um texto com um objetivo próprio e sair dele com um texto mais breve, que contenha as respostas às perguntas que o leitor realizou” (CARLINO, 2017, p. 97). Além disso, a tarefa de produzir um resumo a partir do texto muda a maneira de se realizar a leitura, que precisa ser mais ativa e atenta. Portanto, julgamos que seria uma estratégia com potencial de favorecer a construção de significados a partir dos textos. Por isso mesmo, ela exigiria maior dedicação de tempo, por parte dos/as estudantes, que a simples leitura.

Dessa forma, o resumo, como estratégia ensino-aprendizagem-avaliação, tinha como objetivo estruturar a atividade de leitura, além de constituir um material pessoal de estudo e de consulta. Carlino (2017, p. 29-30), aponta que “[...] ao escrever o sujeito utiliza processos de aprendizagem que nem sempre acontecem na ausência da produção escrita”. Por isso, conforme a autora, o processo de escrita contribui para a aprendizagem de conceitos trabalhados nas disciplinas. O exercício da escrita pode favorecer a compreensão e mesmo a construção de determinado raciocínio. Assim sendo, o professor adotou a estratégia, mesmo que isso não implicasse na avaliação pontual do resumo de cada estudante, semanalmente. Tomamos a decisão de não realizar a avaliação dessa forma (a partir da “correção” de cada resumo) para não gerar um trabalho excessivo, que tornaria a proposta inviável para o professor. Bastava que o/a estudante realizasse a atividade para considerar a tarefa cumprida com êxito. Portanto, o resumo para si mesmo foi utilizado para consolidar uma metodologia de estudo, na intenção de gerar melhorias no processo das aprendizagens. Não estamos concebendo-o como práxis avaliativa, especificamente, pois não foi possível utilizá-lo para identificar fragilidades ou mesmo potencialidades do processo das aprendizagens, analisando a produção de cada estudante. Assim, outras estratégias também seriam úteis no acompanhamento das leituras e das compreensões produzidas a partir delas.

Nesse sentido, durante as aulas, nas oportunidades em que desenvolvia exposições orais, o professor sempre fazia referência aos textos cuja leitura havia sido solicitada, destacando algumas de suas ideias, e trazia informações sobre os autores, quando julgava relevante. Também propôs, em várias ocasiões, exercícios e estudos de caso a serem realizados a partir da compreensão das ideias dos textos lidos. Os/as estudantes trabalhavam em grupo e o professor tinha a oportunidade de circular entre eles/as e atendê-los em suas dúvidas. Essas atividades também contribuíram para que os/as estudantes operassem com os textos e favoreceram a compreensão dos conteúdos trabalhados.

A produção de resumos para si mesmos teve como objetivo favorecer a compreensão das ideias centrais dos textos e a seleção das informações mais relevantes. Desse modo, antes da leitura de cada texto, o professor apresentava e explicava qual(is) era(m) o(s) objetivo(s) de aprendizagem com o texto e essa informação nortearia a construção do resumo pelo/a estudante. A extensão do resumo não poderia, conforme a proposta inicial, ultrapassar uma página manuscrita. E esse

foi o primeiro desafio enfrentado pelos/as estudantes, sobretudo porque acordamos com eles/as que os resumos, como material pessoal de estudos, poderiam ser consultados durante as provas.

Logo nas primeiras aulas, vimos uma estudante manifestando sua preocupação em “fazer caber tudo” em uma página. Também pudemos identificar, nos primeiros resumos produzidos, alguns casos em que o/a estudante fazia uma letra tão minúscula que era quase ilegível, na tentativa de incluir a maior quantidade possível de informações em uma página. Após essas primeiras experiências, os/as estudantes conversaram com o professor, manifestando a dificuldade em produzir um resumo que sintetizasse todo o texto em uma só página. Buscaram negociar, então, a possibilidade de um limite de extensão maior para os resumos. O professor propôs que fizessem um resumo de, no máximo, uma folha (duas páginas). Os/as estudantes concordaram e, assim, foi estabelecido novo acordo.

Carlino (2017) explica, sobre essa atividade, alguns fatores que contribuem para a dificuldade dos/as estudantes em produzir um resumo com extensão tão limitada. O primeiro é que os textos tratam, em geral, de assuntos que os/as estudantes ainda não dominam muito bem. Portanto, torna-se mais complicado para eles/as hierarquizar as informações. Além disso, o objetivo mais imediato dos/as estudantes, que, muitas vezes, é o que lhes serve de estímulo para que se engajem na atividade, é, de fato, a produção de materiais de consulta para a prova. Todavia, no começo do período letivo, ainda não há segurança quanto ao tipo de questões que irão compor a prova ou que tipo de informações pode ser solicitado. Portanto, praticamente tudo lhes parece importante. Desse modo, muitas vezes, para adequar ao limite de extensão estabelecido, torna-se necessário fazer um resumo do resumo, isto é, a tarefa pode ser multiplicada. O resultado disso, conforme relata a autora, a partir de sua experiência com a atividade, é que

Surpreendentemente, no dia do exame final, os alunos quase não consultam seus resumos. Diante da minha pergunta, explicam que suas próprias sínteses já não lhes servem, que ao voltar a estudar os textos os percebem de outra maneira, que não tiveram tempo de refazer os resumos, mas que de todos os modos parecem não os necessitar. Assim, o que foi útil não foi o produto deixado no papel, mas sim a tarefa de ler e resumir para si mesmos enquanto cursavam a disciplina. (CARLINO, 2017, p. 98-99)

Mas também foram identificadas outras dificuldades no desenvolvimento da atividade, relacionadas ao modo de execução e à organização do resumo. Alguns/as estudantes reclamaram, por exemplo, da proposta de que o resumo fosse produzido de modo manuscrito. Alegaram maior facilidade de fazê-lo de modo digitado e disseram que, se fosse digitado e impresso, se tornaria mais legível para eles/as. Alguns/as chegaram a ignorar a orientação de que fosse feito de modo manuscrito e o fizeram de modo digitado, sem buscar negociar essa condição com o professor.

Em uma das sessões reflexivas realizadas, buscamos dar uma olhada em alguns resumos para verificar, ao menos de modo mais geral, como estavam sendo escritos pelos/as estudantes. Um dos resumos que analisamos havia sido feito de modo digitado. Observamos que a estudante havia repetido o primeiro parágrafo do texto, isto é, o segundo parágrafo do seu resumo era idêntico ao primeiro. Não é possível saber se ela o fez deliberadamente, para preencher espaço da folha, ou apenas por falta de atenção. Mas outro ponto observado nesse mesmo resumo é que a estudante apontou elementos apenas da introdução do texto. Não chegou nem a tangenciar o tema principal, relacionado ao objetivo apresentado pelo professor para a leitura do texto.

Nessa mesma ocasião, olhamos mais alguns resumos e percebemos que a maior parte dos/as estudantes não conseguiu apresentar o raciocínio que consistia no conteúdo principal da leitura. Muitos ficaram apenas na introdução do texto e outros reproduziram o cálculo matemático apresentado pelo autor do texto, mas sem apresentar a lógica do cálculo.

Depois dessa ocorrência, falamos sobre o assunto em nossas sessões reflexivas e ponderamos a necessidade de dialogar mais com os/as estudantes sobre o objetivo fundamental da atividade proposta, que é a de contribuir para as aprendizagens. Assim, tentaríamos evitar que perdessem de vista a essência da proposta e a compreendessem como mera produção mecânica de materiais de consulta para as provas ou mesmo como tarefa a ser cumprida para conquistar nota:

Pesquisadora: Eu acho, professor, que seria importante olhar para isso e conversar com os/as estudantes de uma maneira honesta. Dizer: “Olha, eu percebi que, ao que parece, vocês não entenderam muito bem essa questão tratada no texto. Na aula passada, inclusive, vocês pareceram um pouco mais cansados do que o normal”. Até o ponto de rever o sentido dessa atividade para eles. Porque a gente está atribuindo nota à realização da atividade como um estímulo para

eles/as fazerem, mas se não se engajarem, de fato, na atividade, com o objetivo que ela tem, de fazer com que estudem ao longo do semestre, eu acho que não faz sentido. Eles/as fazerem por obrigação, só para cumprir tarefa e ganhar a nota, como parece que estão fazendo aqui... Às vezes, pensam: “Já deu uma página. Eu abordei só o conteúdo da introdução do texto. Mas se já deu uma página, então está bom”. Eu acredito que dessa maneira não surtirá o efeito desejado. É só um desgaste a mais. Então, precisa haver honestidade no processo, para eles/as dizerem, se for o caso: “Pode até ser que a ideia seja legal, mas nós não estamos conseguindo”. E aí tudo bem. Nós podemos pensar em outras possibilidades em termos de estratégias. O que eu acho que não é legal é a gente ir empurrando a situação desse jeito, eles/as fazerem por obrigação, do jeito que dá e, ao chegar lá na prova, a gente perceber que eles não aprenderam.

Professor: É aquilo lá que eles falaram, você lembra? Alguns falaram que preferem fazer só prova... É mais cômodo, né? Isso é gostar do que está posto, que é a educação bancária. Eles estão acostumados. É difícil mudar. (PESQUISADORA; PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 06/09/2019)

A referência feita pelo professor remete ao primeiro dia de aula, quando ele fez a apresentação de sua proposta para a avaliação das aprendizagens no contexto da disciplina:

[...] me apresentou como pesquisadora e abriu espaço para que eu pudesse explicar sobre a pesquisa e solicitar a permissão da turma para acompanhar a disciplina, por meio das observações das aulas e dos registros de áudio. Ao questionar se haveria alguma dúvida, uma estudante manifestou que gostaria de saber, por curiosidade, se a pesquisa previa alguma intervenção ou seria apenas de acompanhamento e observação. Eu expliquei que haveria sim intervenção e o professor complementou minha fala dizendo que, na verdade, nós já havíamos feito um encontro reflexivo e, em decorrência das nossas conversas, ele alterou seu plano de avaliação. Ao invés de quatro, a turma teria seis tipos de estratégias avaliativas, o que, segundo o professor, tornaria a avaliação mais formativa e processual. Quando o professor fez essa fala, alguns estudantes se assustaram um pouco e outros manifestaram insatisfação. Um deles comentou com o colega, mais de uma vez: “Prefiro muito mais fazer duas provas e pronto!”. Outro estudante respondeu: “Mas você só estuda! Fica só por conta de estudar e ainda fica reclamando?!”. De todo modo, ainda por alguns minutos, o estudante em questão continuou expressando contrariedade. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 22/08/2019)

Sobre essa questão, considerando a predominância de uma lógica avaliativa classificatória e excludente e da centralidade assumida pelas provas e exames, de modo geral, como já nos referimos, é natural que os/as estudantes tenham dificuldade

de compreender os princípios da avaliação dentro de uma lógica diferente, formativa ao invés de classificatória. Em uma perspectiva formativa, a avaliação passa a ter como prioridade o acompanhamento das aprendizagens. Busca investigar em que medida houve aprendizagem para que esse diagnóstico possa direcionar a continuidade do trabalho pedagógico. Então, as estratégias utilizadas precisam ser mais diversificadas e processuais (menos pontuais), de modo que a prova perde sua centralidade.

Influenciados/as por uma lógica de avaliação classificatória e excludente, por conta das experiências predominantes ao longo de todo o percurso escolar, os/as estudantes, muitas vezes, olham para o processo educacional apenas com a preocupação de fazer a prova sem errar, para alcançar uma boa nota e serem aprovados/as. Como o erro gera uma punição, que é a diminuição da nota, ele não é admitido como parte do processo das aprendizagens. Para construir uma práxis que contrarie essa cultura hegemônica, é preciso, concomitantemente, trabalhar no sentido de mudar essa mentalidade. Se não for assim, será difícil avançar, mesmo que mudemos as estratégias. Na avaliação formativa, é necessário que todos/as os/as envolvidos/as estejam conscientes da intencionalidade da ação, voltada para o acompanhamento das aprendizagens e não para decidir sobre a aprovação ou reprovação, e se comprometam com o processo avaliativo. É nesse sentido que Sordi (2008, p. 51) destaca “[...] a mudança nos formatos avaliativos implica mudar a cultura de avaliação que temos e que foi construída para atender a fins precisos, de caráter nitidamente economicistas”.

Sordi (2008) aponta a importância de compreender a face política e a intrincada rede de interesses que acompanha o processo avaliativo. Aliás, não só o processo avaliativo, mas o trabalho pedagógico como um todo, como estamos defendendo, pois seus elementos constitutivos são indissociáveis. Portanto, a avaliação está sujeita a todas as contradições que perpassam o trabalho pedagógico como um todo. Segundo a autora,

[...] quando passamos a enxergar a avaliação sob essa perspectiva, fica mais fácil entender quais as razões objetivas e subjetivas que tornam essa prática tão resistente a mudanças. Talvez porque essas mudanças desestabilizem, de alguma forma, a função social que a avaliação vem cumprindo em nossas instituições de ensino à luz dos interesses econômicos que, hoje, ainda mais marcadamente, detêm a

hegemonia na definição das políticas públicas e nas reformas educacionais. (SORDI, 2008, p. 56)

E é justamente por isso que a práxis docente que se alinha a uma perspectiva de educação libertadora (FREIRE, 1967, 1987) não tem outro caminho a percorrer senão o de fazer esse enfrentamento. Conforme Freire (1987), ser mais é uma vocação ontológica humana. O ser humano, sempre inconcluso, é caracterizado por uma curiosidade que o leva a uma busca permanente, na avidez de conhecer a si mesmo e ao mundo. A expressão máxima dessa potencialidade ocorre quando encontra a liberdade, isto é, quando pela desconstrução de toda e qualquer relação de opressão. Assim, formar para o ser mais exige uma tomada de consciência, em conjunto, quanto a esse quadro opressor que caracteriza a sociedade capitalista, em busca de tornar-se agente histórico. Dessa maneira, terá condições de emergir da realidade e, analisando-a, compreendendo seus condicionamentos, tomar consciência dela para poder atuar sobre ela. E, para isso, é preciso haver diálogo entre educadores/as e educandos/as sobre o assunto e buscar formas alternativas de organização do trabalho didático.

Retomando a questão dos resumos, a partir da percepção das dificuldades dos/as estudantes logo nas primeiras vezes em que desenvolveram a atividade, enviamos à turma, por e-mail, um texto sucinto com explicações sobre o que é um resumo e como fazê-lo (Anexo B). Ao final do semestre, durante o grupo focal realizado com os/as estudantes, uma delas manifestou

[...] o que a gente faz como resumo, ao menos o que eu faço como resumo, na minha vida, não tem nada a ver com a estrutura formal de resumo mesmo. [...] Em tudo o que eu escrevo, eu só uso tópicos, setinha para cima, setinha para baixo, setinha para o lado... É assim. Esse é o resumo que eu faço. [...] O resumo com aquela estrutura formal própria é o tipo de coisa que eu não tenho o menor costume de fazer. Não sei se eu conseguiria fazer um resumo com aquela estrutura. Porque eu não tenho o costume de fazer. (ESTUDANTE A. I., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

A estudante destaca, em sua fala, a falta de prática em fazer um resumo dentro de uma estrutura textual adequada, levando, muitas vezes, à construção de um texto que se configura muito mais como um esquema ou um fichamento. Outro estudante também acrescentou, sobre o assunto, na mesma ocasião:

Você até mandou um texto de ajuda para mostrar como é que se faz um resumo, só que a gente conversou, entre a gente, e percebeu que essa dedicação, por mais que ela seja ótima, ela não se aplica... Ir além do resumo... a gente estava pensando tanto em mil coisas, que a gente ia fazer praticamente *check-list* do que era importante e o texto resultante não tinha estrutura de resumo. A gente sabia disso, mas era o que dava para fazer nas condições que a gente tinha para trabalhar. Dentro da nossa necessidade, é o que era possível. O que ia ser menos danoso para a gente, vamos dizer assim... (ESTUDANTE T., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

Para vencer essas dificuldades quanto à estrutura textual do gênero discursivo e desenvolver a habilidade de construir um resumo adequado nesse sentido, teria sido necessário um acompanhamento mais próximo, orientado por *feedbacks* regulares, a partir dos quais seria proposta a reescrita dos resumos. Mas só conseguimos realizar, parcialmente, o acompanhamento dessas produções. A análise dos resumos, junto com o professor, em nossas sessões reflexivas, foi uma tentativa nesse sentido. Foi a partir do que observamos nessa análise que buscamos pensar em maneiras de ajudar os/as estudantes em suas dificuldades relacionadas à atividade. No entanto, seu objetivo inicial era desenvolver uma metodologia de estudos, sem que os resumos fossem analisados pelo professor, um a um. E, mesmo identificando, durante o processo, que o ideal seria realizarmos a análise de cada texto produzido, promovermos um *feedback* individual e propormos a reescrita, não conseguimos pensar em uma forma de organizar o tempo disponível para viabilizar essa proposta.

Aliás, a partir do relato do estudante, apontamos que um elemento que emergiu com intensidade durante a pesquisa foi a dificuldade dos/as estudantes em fazer a gestão do tempo para a realização de atividades que exigem mais dedicação, uma vez que se sentem sobrecarregados com a carga horária de componentes curriculares previstos no curso. Essa dificuldade chegou ao ponto de inviabilizar a execução da produção de resumos para si ao longo de todo o período letivo. Passaremos a relatar, um pouco mais detidamente, como se deu esse processo.

Logo na segunda aula do curso, logo após terem tido a experiência de produzir o primeiro resumo, antes da chegada do professor, duas estudantes vieram falar comigo para dar um *feedback* quanto às atividades extraclasse solicitadas na primeira aula. Elas comentaram que acharam muito “pesado” fazer o resumo do texto e mais um exercício sobre o tema. Referiam-se a um exercício de múltipla escolha solicitado pelo professor, em que a turma deveria relacionar duas colunas, ligando cada país às suas características de mercado quanto ao produto agropecuário que estava sendo

estudado. Segundo elas, somente o resumo do texto tomou um tempo considerável. Por isso, argumentaram que se tivessem de desenvolver somente a leitura, seria tranquilo. Mas a atividade de resumir exigiu uma dedicação maior. E, no caso desta turma, eles/as possuem uma carga horária de aulas bastante elevada, pois o curso é integral e cursam disciplinas todos os dias no período da manhã e da tarde. Portanto, pediram para que, ao selecionar os textos, tivéssemos o cuidado de eleger sempre capítulos e artigos mais sucintos, para viabilizar o cumprimento da proposta. Depois desse episódio, refletimos sobre a fala das estudantes e decidimos também não apresentar mais nenhuma demanda de atividade, além do resumo semanal:

[...] destaquei que me chamou atenção o fato de as estudantes terem me procurado antes do início das aulas para apresentarem seu *feedback* quanto às atividades propostas e suas angústias decorrentes das condições limitantes de tempo disponível para dedicação extraclasse. Comentei que foi positivo terem se sentido à vontade para se manifestar. A meu ver, é importante refletir sobre a fala das estudantes e buscar ajustar nossa proposta, de modo que seja considerada viável por eles/as. [...] Disse ao professor que, a partir da fala das estudantes, gostaria que buscássemos alternativas para não sobrecarregar a turma com as atividades propostas. [...] Ele propôs, então, que não seja solicitada nenhuma atividade extraclasse além dessas duas (Resumo para si mesmo e Síntese Rotativa da Aula, lembrando que uma é semanal e a outra será realizada apenas uma vez ao longo de todo o semestre). Pedi, então, que esclarecesse para a turma na aula seguinte que refletimos sobre o *feedback* apresentado e tomamos essa decisão. Ressaltei a importância de voltarmos nesse assunto, para demonstrar que a manifestação das estudantes não foi ignorada. Ao contrário, nos sentimos sensibilizados e refletimos bastante sobre como dar continuidade ao trabalho pedagógico sem sobrecarregá-los/as, mas, ao mesmo tempo, sem abrir mão do que consideramos importante para sua formação. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 30/08/2019)

A partir dessa devolutiva das estudantes, e considerando também os problemas percebidos quanto à execução e à organização dos resumos que pudemos analisar, o professor e eu consideramos que seria importante identificar o nível de compromisso dos/as estudantes na realização da atividade, para avaliar se estavam conseguindo compreender sua importância no processo de aprendizagem ou se a estavam executando apenas para cumprir tarefas. E ainda, era preciso reforçar que o gestor do componente curricular continuava sendo o professor e que, portanto, as atividades propostas, por mais que fossem sugeridas a partir do diálogo comigo, no

contexto do desenvolvimento da pesquisa, faziam parte de sua proposta didática. Sendo assim, ele é quem deveria receber essas percepções da turma:

[...] destacamos a necessidade de uma conversa franca com a turma, a fim de compreendermos se estavam vendo sentido nas atividades, se estavam se engajando em sua realização. Isto porque se elas fossem cumpridas de qualquer jeito, apenas pela nota, provavelmente não teriam os efeitos esperados em termos de aprendizagem [...]. Comentamos que era preciso verificar se a proposta estava fazendo sentido para a turma. Lembrei que nas duas últimas aulas fui procurada por estudantes, ao chegar na sala, que queriam comentar alguma coisa sobre as atividades. Isso passava uma impressão de que estavam vendo as atividades como algo produzido para a pesquisa e não como algo que fazia parte da proposta didática do professor. O que constitui algo preocupante, pois a ideia não era essa. Seria preciso dialogar com a turma sobre todas essas questões. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 06/09/2019)

Na aula seguinte a essa sessão reflexiva, estava programada uma visita técnica a uma fazenda experimental da universidade. Então, o professor não teve oportunidade de empreender o diálogo com a turma. Durante a visita, uma estudante veio falar comigo enquanto a turma desenvolvia uma atividade proposta pelo professor. Era pouco mais de 10h e ela me pediu que conversasse com o professor para que ele encerrasse a aula mais cedo. Segundo ela, uma parte dos/as estudantes teria aula às 13h no *campus* Santa Mônica e precisavam chegar ao *Campus* Umuarama (ponto de encontro da turma) a tempo de almoçarem e se deslocarem para o bairro Santa Mônica antes desse horário. Respondi que ela deveria se comunicar diretamente com o professor. Expliquei que se há algum problema, dificuldade ou proposta, a estudante precisa falar com o professor, para que dialoguem e possam, assim, se auxiliar mutuamente, chegando a um bom termo. Ela manifestou que tinha vergonha e que não o faria, até porque ela não era uma das estudantes que teria aula às 13h e queria apenas ajudar os/as colegas, que também não queriam falar. Reforcei, então, a sugestão de que os/as estudantes (caso não ela, algum outro) conversassem com o professor. Logo depois, em um momento em que a turma começou a fazer comentários paralelos sobre a atividade que estavam desenvolvendo, alguém falou, a distância: “Vamos terminar logo, nós temos aula às 13h!”. Nesse momento, o professor convidou a turma a se concentrar para que pudessem finalizar a atividade mais rapidamente.

Depois disso, ainda no mesmo dia, no retorno da visita técnica, outra estudante, bastante angustiada com a atividade de “Resumo para si mesmo”, me procurou, pedindo para falar comigo em particular. Segundo ela, estava se sentindo bastante sobrecarregada e estava muito insatisfeita, pois não gostaria de ter de se dedicar tanto a essa disciplina, que não constituía uma de suas áreas de interesse para atuação profissional. Manifestou que não gostaria mais de participar da pesquisa, para não precisar continuar realizando a atividade semanalmente.

Tudo isso reforçou a necessidade de o professor dialogar com a turma e, no dia seguinte, ao realizarmos nova sessão reflexiva, conversamos sobre o assunto:

Comentei que nessa semana, após a aula, o que me pareceu muito latente foi a necessidade de olhar para o processo de comunicação dos/as estudantes com o professor. Me pareceu que os/as estudantes têm dificuldade de se expressarem como adultos, apresentando seus sentimentos, suas necessidades e buscando chegar a um acordo. Por mais que haja alguma coisa que incomoda, ao invés de se comunicarem e buscar resolver a questão, preferem sofrer em silêncio e reclamar sobre a situação a terceiros. E isso é ruim para todos e para o bom andamento do processo de aprendizagem. [...] Comentei, ainda, que me questionei muito sobre o porquê da dificuldade de comunicação diretamente com o professor, considerando o seu perfil, que é de alguém aberto e tranquilo. O professor cogitou a possibilidade de terem medo de magoá-lo. Eu cogitei também a possibilidade de o fato estar mais relacionado a uma questão cultural. A meu ver, ainda predomina uma cultura escolar em que o professor é quem dita as regras e o/a estudante tem o papel de receber passivamente e sem questionar. Nessa perspectiva, há uma hierarquia que provoca um afastamento entre professor e estudantes de modo que estes últimos não se sintam no direito de se manifestar e negociar as condições de aprendizagem. O professor confirmou que, no curso, essa cultura realmente ainda é forte e que ouve muito, de seus colegas, que os/as estudantes de hoje só têm direitos e que não têm deveres; que essa situação é muito diferente daquela que viveram quando eram estudantes. Ou seja, parece haver um conflito entre as gerações. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 13/09/2019)

Nesse mesmo dia, aprofundando um pouco mais essa discussão,

[...] disse ao professor que gostaria de saber qual era a percepção dele quanto às questões relativas à comunicação, não só a partir do que havia apontado, mas de modo mais geral, no que se refere ao processo de comunicação entre professor e estudantes. [...] quanto ao processo comunicativo, de modo mais específico, ele afirmou que nunca teve esse tipo de experiência em sua prática docente, a não ser em episódios muito pontuais de conflitos. Se considera muito aberto e receptivo normalmente. Portanto, para ele não faz muito sentido os

estudantes terem receio de conversarem com ele. Por outro lado, levanta a possibilidade de os/as estudantes estarem me usando (a pesquisadora inserida em campo) como elemento de ligação (ou ponte). Como se tivesse o papel de intermediária entre professor e estudantes. Segundo ele, talvez tenhamos cometido alguma falha no início do processo, ao apresentar a pesquisa e a pesquisadora para a turma. Comentei, então, que, realmente, tenho percebido que minha presença interfere no processo muito mais que imaginei em princípio. O professor completou que essa turma está diferente de outras. Talvez, por mais que tentemos deixar os/as estudantes à vontade, eles fiquem um pouco intimidados com a minha presença. Vimos, então, a necessidade de traçar uma estratégia para conversar com os/as estudantes sobre todas essas questões. Propus ao professor que essa conversa fosse feita apenas entre ele e os/as estudantes, sem a minha presença. Dessa forma, talvez o diálogo corresse mais à vontade, sem que ninguém se sinta constrangido ou inibido. Combinamos, então, que eu iria para o *campus* e ficaria aguardando a comunicação do professor para que pudesse ir para a sala e acompanhar as demais atividades da turma, depois da conversa entre eles. Mas disse ao professor que não deveria ter pressa, pois essa conversa poderia ser como um divisor de águas para que a disciplina pudesse fluir melhor. Seria importante também tentar compreender como os/as estudantes têm percebido as propostas didáticas e, se necessário, buscar reformular as estratégias. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 13/09/2019)

E assim foi feito. Houve um momento de diálogo que não foi observado por mim a fim de evitar qualquer interferência, pois pareceu necessário abrir uma via direta de comunicação, sem intermediação. O professor relatou que o início da conversa foi tenso e o clima estava pesado. Segundo ele, os/as estudantes realmente estavam precisando falar, pois estavam se sentindo sobrecarregados com as atividades propostas e estavam tendo dificuldades em sua execução. Mas ele avaliou que foi bom, pois puderam falar tudo o que tinham para falar. Assim, puderam firmar novo acordo quanto à realização das atividades e, depois disso, o clima pareceu ficar mais leve.

Refletindo sobre esses eventos, reconhecemos que há uma lógica de dominação que fundamenta também o nosso padrão comunicativo predominante, nas relações sociais que estabelecemos uns com os outros. Afinal, ao longo do tempo, “As massas foram desencorajadas de desenvolver a consciência de suas próprias necessidades; ao contrário, foram educadas para serem dóceis e subservientes à autoridade” (ROSENBERG, 2006, p. 236). E, conforme explicam Freitas *et al.* (2013), os acontecimentos da sala de aula estão inseridos em um contexto maior, que é o da instituição educativa, com todas as suas atribuições:

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão - por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir a consecução de tais funções [...]. Como afirma Mészáros (1981: 273), a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*; 2. a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político. Esta função social é incorporada aos objetivos da escola e repassada às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico. (FREITAS *et al.*, 2013, p. 18)

Assim, segundo o autor e as autoras, na sociedade capitalista, dentre as funções da escola estão a exclusão e a subordinação dos/as estudantes. Afinal, formar o comportamento de submissão é muito importante para o exercício do controle político. E por mais que a escola seja um espaço heterogêneo, em que há diferentes forças em disputa, ela não tem como fugir à influência, em alguma medida, da lógica social maior em que se insere. Trata-se de um imaginário que permeia a organização pedagógica, por tudo que se aprende via currículo oculto, e, especialmente, como defendem Freitas *et al.* (2013), pelas práticas de avaliação vivenciadas. É assim que, de modo inconsciente na maioria das vezes, vai se formando nos/as estudantes o comportamento de submissão, que faz com que não se sintam no direito de dialogar com o professor, de interferir em seu trabalho, mesmo quando se sentem incomodados. Em geral, é o que se experimenta ao longo de todo o processo de educação escolar. Portanto, trata-se de uma postura que vai se constituindo ao longo de toda a formação do/a estudante, desde a educação básica até o ensino superior. Até mesmo porque na Universidade, muitas vezes, o modo de organização do trabalho pedagógico não é diferente (podendo ter características até mais perversas), reforçando ainda mais a formação desse comportamento de submissão, que dificulta a comunicação entre professor e estudantes.

Por isso, apontamos para a necessidade de olhar para esse processo de comunicação na relação pedagógica, buscando analisá-lo criticamente. Nos pareceu que os/as estudantes tinham certa dificuldade de se expressarem e preferiram reclamar sobre uma situação que os incomoda com terceiros do que tratá-la diretamente com a pessoa com quem poderiam resolvê-la. Refletimos que essa dificuldade de comunicação pode, ainda, estar relacionada a uma dificuldade nas relações interpessoais, de modo mais amplo, que foi apontada pelo professor em

alguns momentos, como na fala: “Ouço muitos/as estudantes dizerem que escolheram o curso porque não querem trabalhar com gente” (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/07/2019). Essa dificuldade, por sua vez, também pode estar associada ao comportamento competitivo e individualista que é estimulado na formação desenvolvida dentro do contexto da escola capitalista.

Para Freitas *et al.* (2013), o processo educativo fornece instrução, mas também é formativo (propositalmente ou não). Os/As estudantes não só adquirem conhecimentos, mas, por meio das relações sociais que experimentam na escola, desenvolvem valores e atitudes. Esses valores e atitudes compõem a função formativa da escola que, quando não se desenvolve de modo planejado, reflete apenas os valores e atitudes predominantes na sociedade (individualismo, competição *etc.*).

Nesse cenário, o professor tem um importante papel, de buscar estabelecer uma relação de confiança e de liberdade. Na situação vivenciada durante a pesquisa, foi fundamental a iniciativa do professor de buscar o diálogo, de fazer a renegociação quanto ao planejamento inicial, de ouvir a turma e abrir espaço para que pudessem manifestar francamente suas percepções, angústias e sugestões. Depois dessa experiência, ao realizarmos o Grupo Focal com os/as estudantes, já ao final do semestre letivo, eles/as se mostraram bem mais à vontade para se expressar. Comentaram que o diálogo com o professor lhes pareceu fácil, pois ele é uma pessoa tranquila, sensível às dificuldades apresentadas e muito humana no modo de se relacionar com a turma. Uma fala que ilustra essa percepção é a seguinte:

Eu acho que o professor é uma pessoa extremamente aberta para ajudar e para escutar. Se eu preciso mudar uma prova, ele não é o tipo de professor que vai falar não. E não é porque ele está aqui não, mas é porque ele é um dos únicos professores que realmente faz isso. Ele diz: “Ah, então vamos tentar achar uma data para ficar melhor para todo mundo, para adequar”. Eu acho que o diálogo com ele é muito fácil. Para mim, pelo menos, eu acho muito tranquilo. É igual eu falei: ele não intimida ninguém. Então, a gente tem a liberdade de chegar. (ESTUDANTE N., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

Destacamos que a fala citada é de autoria da mesma estudante que, durante a visita técnica, mais no início do semestre letivo, pediu para que eu solicitasse ao professor que encerrasse a aula mais cedo, pois ela, assim como os colegas, tinha receio de falar diretamente com ele sobre isso. Nesse sentido, por mais que os/as

estudantes já tenham assimilado uma postura de submissão que os distancia do professor, se a práxis docente é fundamentada nos princípios de uma educação crítica, que busca desenvolver a autonomia dos/as estudantes e estabelecer uma relação democrática, de liberdade e respeito mútuo, ele pode conseguir uma aproximação nessa relação pedagógica. E essa aproximação pode melhorar, consideravelmente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Mas, voltando à insatisfação dos/as estudantes, o ponto principal era que a atividade proposta exigia uma dedicação de tempo que não dispunham. Portanto, a turma propôs uma renegociação quanto às estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação a serem desenvolvidas. Sugeri fazer apenas a síntese das aulas e não mais os resumos para si mesmos. A percepção do professor foi a de que os/as estudantes realmente estavam lendo. Portanto, se em alguns resumos percebemos problemas (como parágrafos repetidos, informações incompletas e outros), talvez fosse realmente por falta de tempo e não por falta de engajamento e interesse na atividade. Segundo ele, a conversa que teve com a turma lhe pareceu bem madura.

Sendo assim, ele acolheu o pedido dos/as estudantes e acordou com eles/as que passariam a desenvolver a nova proposta de trabalho conforme a sugestão apresentada. Em suma, menos de um mês após o início do semestre letivo, a atividade de resumir para si mesmo foi considerada inviável e foi abolida na disciplina, pois exigia uma dedicação e uma disponibilidade de tempo incompatíveis com a rotina dos/as estudantes, conforme o modo de organização dos tempos e espaços educativos estabelecido no contexto do curso. Consideramos esse fato muito marcante e ressaltamos a necessidade de analisá-lo em suas implicações. Ele fica evidente na fala de uma das estudantes da turma durante a conversa realizada no grupo focal:

[...] o resumo que vocês haviam proposto, individual, na teoria é lindo, porque é o que todo mundo deveria fazer no dia a dia para conseguir estudar bem e aproveitar a matéria da melhor forma possível. Só que, infelizmente... [...] A minha grade horária é extremamente bagunçada. Então, é muito complicado conciliar. Por exemplo, gostaria de fazer isso em todas as matérias que eu tenho, não apenas nessa. Entendeu? Mas é impossível. Infelizmente[...] na dinâmica da minha vida, com os meus horários, eu não conseguiria encaixar, porque é um trabalho demorado. Você tem que parar, ler, escrever... Então, demanda um tempo. (ESTUDANTE N., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

A fala da estudante apresenta indícios de que, apesar de a atividade ter sido considerada inviável, a turma de estudantes compreende seu potencial de ajudar na melhoria das aprendizagens. E outro fato ocorreu durante a pesquisa, que também corrobora com essa ideia de que os/as estudantes entendem o papel da leitura e da escrita para as aprendizagens e que desejam realizá-las, por mais que algumas vezes não consigam. Foi observado durante a atividade de dramatização, que já citamos neste trabalho. O que nos chamou a atenção durante a atividade foi que muitos/as estudantes prepararam, para a ocasião, um resumo para si mesmos sobre o tema. A turma já havia acordado com o professor que não faria mais os resumos como atividade obrigatória. Mas quando se viram diante da necessidade de se preparar para uma atividade que consideraram importante, utilizaram a escrita do resumo como estratégia de estudos e como material de consulta mais rápida. E foram bastante participativos na atividade, demonstrando segurança em suas respostas e propriedade em suas explicações.

No caso específico do curso de graduação que oferta a disciplina que acompanhamos, o professor avalia que um elemento que atrapalha o sucesso de propostas como a do resumo para si mesmo é que a carga horária de atividades obrigatórias é excessiva e isso é um grave problema.

O professor comentou que a carga horária de atividades obrigatórias propostas para os estudantes é um grave problema para o curso, pois lhe parece excessiva. Apesar de o debate sobre a questão já ter sido levantado muitas vezes para reflexão sobre o Projeto Pedagógico do Curso, o problema ainda permanece. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 30/08/2019)

E essa não é a percepção apenas do professor, como ele relata em outra ocasião:

[...] o professor comentou que algo que também atrapalha é a carga horária de atividades do curso. Isso chegou a ser discutido em uma atividade recente, voltada para o bem-estar e o equilíbrio mental dos/as estudantes, desenvolvida em parceria com um convidado que atua na área da psicologia. O convidado, ao analisar a grade horária do curso, comentou que ela chega a ser violenta para com os/as estudantes. Mas, segundo o professor, infelizmente é algo que não se restringe à realidade desse curso, especificamente. Ele relatou que em outro curso no qual ministra aulas, por exemplo, a situação é a mesma e, em alguns períodos específicos, talvez ainda pior.

(PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 13/09/2019)

Essa situação tem muitos desdobramentos, a começar pelo modo como ela interfere na dinâmica de aprendizagem dos/as estudantes. Ela acaba por constituir um fator limitante para a qualidade dos processos desenvolvidos, pois cria condições desfavoráveis, sobretudo no que se refere à organização dos tempos. Na primeira sessão reflexiva em que comentamos sobre o assunto,

O professor voltou a ressaltar que a carga horária de atividades obrigatórias do curso pode ser um empecilho para que os/as estudantes consigam construir essa cultura de exercitar o estudo contínuo em todas as disciplinas. Segundo ele, ouve muitos relatos de que precisam eleger as disciplinas para as quais se dedicarão mais e aquelas em que cumprirão apenas o mínimo necessário para a aprovação. O ideal é que tivessem condições de dedicar-se continuamente a todos os componentes curriculares. Mas, muitas vezes, realmente não há condições que lhes permitam essa dedicação ideal. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 30/08/2019)

Por todo o exposto, nos pareceu haver, na organização curricular do curso a que pertencia a turma que acompanhamos, uma priorização da quantidade de disciplinas e do volume de carga horária em detrimento da qualidade dos processos de aprendizagem. E houve indícios de que a consequência disso é uma sobrecarga para os/as estudantes. Foi um elemento que apareceu não apenas nas falas em que os/a estudantes apontam a inviabilidade, na prática, da proposta de resumir para si, mas também em outras manifestações, como as que se seguem:

Eu acho que acontece com a maioria dos alunos essa sobrecarga. Eu fui a uma palestra no começo do semestre em que a gente falou justamente sobre isso. A demanda da carga horária do curso é gigante. Está longe de ser o ideal, sabe? Para a gente conseguir fazer as coisas da forma como a gente gostaria... (ESTUDANTE N., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

É independente! Eu acho que a questão geral aqui é a da sobrecarga. Nós estamos no início do quarto período e temos a mesma opinião. (ESTUDANTE M. E., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

Não é só nesse curso. Eu sou de outro curso. Eu comecei em outra faculdade e aí vim para cá via transferência e a gente acaba com a mesma sobrecarga. (ESTUDANTE G., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

Essa sobrecarga denunciada pelos/as estudantes, conforme relatam, dificulta o uso de estratégias de aprendizagem mais elaboradas e com maior potencial formativo, pois elas exigem maior dedicação, além de gerar estresse, ansiedade e outros fatores prejudiciais à sua saúde mental. Nesse sentido, um estudante também manifestou, durante o grupo focal:

E a gente fica em casa a semana inteira pensando: eu tenho que arranjar um tempo para fazer o resumo, eu tenho que fazer o resumo senão eu vou perder ponto, ou faço o resumo ou eu “me lasco” na prova porque eu não fiz o resumo... Aí você fica naquela ansiedade. Você não vai viver nem fazer mais nada, só tentando achar um horário. E não vai achando, não vai achando... Teve dia, umas 3 ou 4 vezes, em que chegava à noite e eu falava: agora eu vou fazer - um dia antes da aula. Daí eu virava a noite fazendo, dormia mal, chegava na aula com mais sono e o que era para ajudar acabava atrapalhando. Acho que até por isso que a gente foi conversar para mudar. (ESTUDANTE M., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

A partir desses apontamentos, é preciso reconhecer que a realidade pode impor obstáculos à mudança da práxis educativa. A forma assumida pelas instituições educacionais, a partir de seu alinhamento com o modelo de sociedade que a define, muitas vezes não é compatível com processos de aprendizagem que primam pela qualidade e, portanto, demandam mais tempo. Propor processos diferentes implica, assim, em “remar contra a maré”. Dessa forma, conforme destaca Sordi (2005), a qualidade das relações construídas nos espaços educativos é

[...] afetada pelos processos relacionais, pela gestão dos tempos pedagógicos, pela transgressão de alguns limites burocráticos que artificializam o ato de conhecer e atribuir sentido, sem o qual o conhecimento se reduz a mera informação fadada ao esquecimento. [...] Ensina-se mal, porque ensina-se rápido para ensinar mais. Ocorrerá aprendizagem? (SORDI, 2005, p. 122-123)

A problematização proposta pela autora é bastante pertinente. Quais os limites da aprendizagem quando a regra é ensinar rápido para ensinar mais? Quais os impactos disso para a formação dos/as estudantes? Que efeitos essa situação tem para o/a professor/a, que poderá ver-se frustrado diante do desejo da mudança? É pertinente lembrar que, nesse contexto,

[...] o eventual fracasso de inovações no campo curricular e/ou da avaliação não pode ser, levemente, atribuído ao docente que não quer mudar. Alguns destes impedimentos têm sua explicação na forma escola definida pelo projeto capitalista. O professor, ao tornar-se competente para o desvelamento dessa realidade, poderá reconhecer sua impotência para mudar essa estrutura criada para funcionar de forma fragmentada e, ao assumir que não pode tudo, ganha condições para fazer o historicamente possível. (SORDI, 2005, p. 128)

Leitura e escrita, que são processos fundamentais, integrados à aprendizagem, realmente demandam tempo: tempo para execução, tempo para reflexão e tempo para refacção. A organização curricular fundamentada em uma lógica quantitativa e produtivista pode acarretar uma aceleração que constitui um obstáculo a mais para a realização desses processos, além daqueles que já são naturais do processo em si. A partir da experiência vivida ao longo de toda a pesquisa, dedicaremos o próximo capítulo à discussão sobre a organização curricular dos cursos de graduação.

Precisamos, todavia, fazer uma ressalva sobre essa questão da leitura e da escrita. Não podemos nos esquecer de que nossas práticas pedagógicas carregam em si uma opção política. Sendo assim, os conteúdos propostos, as metodologias escolhidas e todos os outros elementos que compõem o trabalho pedagógico precisam estar alinhados ao projeto de educação e de sociedade defendidos. Portanto, quando defendemos a leitura e a escrita em todas as áreas no ensino superior, compreendendo que são processos articulados às aprendizagens, não estamos propondo que essas atividades sejam impostas ou desenvolvidas de maneira mecânica e artificial. Aliás, muitos/as estudantes chegam à educação superior com resistência quanto à leitura e, principalmente, quanto à escrita por conta do modo como se configuram, predominantemente, essas práticas na educação básica:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo! (BRITO, 2011, n. p.)

Isso porque, em geral,

[...] na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (GERALDI, 2011, n. p.)

Se o nosso projeto educativo parte de uma concepção libertadora e problematizadora de educação (FREIRE, 1967, 1987), nossas escolhas precisam refletir essa proposta. Nesse sentido, as práticas de escrita devem ter um sentido para os/as estudantes. Também é importante que as propostas de produção textual busquem estabelecer uma interlocução real e estejam voltadas para a constituição de uma autoria efetiva, numa lógica libertadora.

Mas não basta, ainda, que haja consciência da importância da leitura e da escrita em todas as áreas na educação superior, numa perspectiva crítica e libertadora, ou mesmo que os/as professores universitários/as das diversas áreas estejam estimulados a incorporar atividades de leitura e de escrita em suas propostas e práticas pedagógicas, no contexto de suas disciplinas. É imprescindível que, institucionalmente, sejam garantidas as condições necessárias para que os/as estudantes leiam e escrevam sobre todas as matérias. Afinal, eles/as compreendem a necessidade de ler e escrever em seus processos de estudos e, muitas vezes, desejam fazê-lo, como mostra a fala da estudante citada anteriormente. Mas sentem-se angustiados/as se percebem limitações para executar essas atividades.

7.2 Síntese rotativa das aulas

A partir dos diálogos empreendidos em nossas sessões reflexivas, surgiu a ideia de propor a elaboração de sínteses rotativas das aulas, também inspirada pelo estudo de Carlino (2017), que relata tê-las utilizado em suas aulas universitárias. Inicialmente, o professor propôs aos/as estudantes que, a cada semana, houvesse dois ou três responsáveis para produzir uma síntese da aula. Como a atividade era rotativa, cada um/a teria a oportunidade de fazer a atividade apenas uma vez ao longo de todo o semestre. Assim, todos/as poderiam participar.

Na primeira aula, nós faríamos a síntese, para que servisse como modelo, e os/as estudantes pudessem compreender como o texto poderia ser produzido. A partir da segunda aula, os/as estudantes já poderiam definir quem ficaria responsável a cada semana. A síntese deveria ter, pela nossa proposta, apenas uma página, escrita

de modo digitado, uma vez que seria compartilhada com a turma, por meio de site de armazenamento em nuvem. Seu objetivo era fazer a abertura da aula subsequente, retomando o conteúdo trabalhado na semana anterior e verificar a compreensão dos/as estudantes acerca desse conteúdo, esclarecendo pontos que tenham se mostrado confusos ou mesmo incorretos no texto. Assim, constituiria um recurso para que o professor pudesse verificar de que modo os/as estudantes estavam construindo significados sobre os conteúdos trabalhados, a partir das aulas. Além disso, serviria como um registro que daria uma ideia geral acerca da aula aos/às estudantes que, por ventura, houvessem faltado.

Para viabilizar o cumprimento da proposta, os/as estudantes deveriam enviar ao professor suas sínteses até dois dias antes da aula seguinte, para que, na véspera da aula, o professor pudesse fazer a leitura dos textos e eleger uma síntese (dentre as duas ou três elaboradas) para iniciar sua aula. Além disso, poderia identificar, para comentar brevemente, os pontos em que houve alguma lacuna no entendimento do assunto tratado.

Carlino (2017) destaca alguns dilemas que poderiam envolver a realização dessa atividade. O primeiro é a utilização de um tempo da aula, para leitura e análise da síntese. Nesse sentido, o professor precisa conduzir a atividade com foco, sem se delongar mais que o necessário para não se tornar exaustivo. O segundo é o desafio de envolver os/as estudantes na tarefa escrita, de modo que cumpram a atividade dentro das condições e prazos acordados. O terceiro, é a dedicação de um tempo, nas primeiras semanas, para produzir a(s) primeira(s) síntese(s) de modo a oferecer um modelo para os/as estudantes. No caso desta investigação, para otimizar o tempo do professor, essa produção foi assumida por nós.

Na experiência de elaboração rotativa das sínteses no âmbito da pesquisa desenvolvida, a única dificuldade que tivemos, dentre as que foram citadas pela autora, foi a de engajamento dos/as estudantes na realização da atividade do modo como foi proposto e dentro do prazo estipulado. Mas outros obstáculos adicionais se somaram a este, talvez até como sua consequência, e fizeram com que a proposta não tenha conseguido, em nenhum período, alcançar seus principais objetivos.

O primeiro grande desafio está relacionado ao limite de extensão da síntese. Apesar da proposta, de produzir um texto de uma página, as primeiras sínteses escritas tinham entre 10 e 14 páginas. Fizemos a leitura dos textos em uma de nossas sessões reflexivas e o professor chegou a comentar que tinha a impressão de que a

estudante havia gravado a aula e feito a síntese a partir de sua transcrição, tamanho era o nível de detalhamento e de minúcias identificado no texto. Isso acarretou na inviabilização da leitura e da análise das sínteses no horário da aula, como havíamos pensado inicialmente. E os textos produzidos nas semanas subsequentes, além de não se adequarem ao limite de extensão solicitado, foram enviados fora do prazo, ou seja, não foram enviados antes da aula seguinte - o que constituiu em mais um obstáculo para que fosse utilizado para retomada da aula anterior.

Durante uma conversa entre professores e estudantes, que ocorreu ao final do primeiro mês do semestre letivo, e em que tomaram a decisão, conforme já comentamos, de não mais produzir os resumos para si mesmos, os/as estudantes também propuseram alguns ajustes na atividade de síntese rotativa das aulas. Sugeriram que fosse feita apenas uma síntese de cada aula e não três. Desse modo, ao invés de cada estudante responsável por elaborar a síntese da aula produzir o seu texto, gostariam que pudessem reunir-se para produzirem, juntos, um só texto. O professor argumentou que a ideia de ter a produção da síntese por mais de uma pessoa era que uma pudesse complementar a outra, pois é natural que cada estudante tenha uma percepção diferente. Mas os/as estudantes afirmaram que ficaria melhor para eles/as ler e estudar a partir de apenas uma síntese de cada aula ao invés de recorrer a três sínteses diferentes da mesma aula, pois também utilizariam esses textos como material de estudos. Além disso, eles/as solicitaram que o professor realmente fizesse a leitura da síntese de cada aula e desse um *feedback* coletivo, apontando os ajustes necessários. E como deixariam de produzir os resumos para si mesmos, gostariam que as sínteses pudessem ser utilizadas como material de consulta para realização das provas.

O professor acolheu essas sugestões e fez novo acordo com a turma acerca da atividade a partir desta data. Todavia, mesmo depois dessa negociação, as sínteses continuaram sendo enviadas com atraso e fora do limite de extensão de uma página. Assim, ao longo de todo o semestre, não foi possível realizar a leitura e análise das sínteses no início das aulas. Também acabou não acontecendo o *feedback* do professor em relação a essa atividade, nem no âmbito coletivo nem no âmbito individual. Então, as sínteses acabaram sendo utilizadas apenas pelos/as estudantes e como forma de trocar impressões sobre o conteúdo das aulas, além de servir como material de consulta para realização das provas escritas.

Esse evento mostra, mais uma vez, que a maior preocupação dos/as estudantes girou em torno da avaliação e, mais especificamente, estava centrada na prova, em que precisam tirar uma boa nota para serem aprovados/as. O principal objetivo da atividade, que era o de acompanhar a percepção deles/as em relação às aulas e o modo como haviam compreendido os conteúdos trabalhados, não pôde ser alcançado porque a proposta não foi cumprida conforme o combinado. E há de se questionar: A situação teria sido diferente caso houvesse atribuição de nota para a realização da atividade (pois não foi este o caso)? Existiria certo condicionamento da atividade discente em função da nota?

Tudo isso nos remete, novamente, à discussão sobre a lógica de avaliação classificatória e excludente que predomina na cultura escolar. Essa cultura já instituída, e que constitui os/as estudantes, dificulta a concretização de propostas baseadas em uma lógica mais formativa. É preciso lembrar que

Vivemos a coexistência de dois modelos paradigmáticos que se enfrentam na disputa pela hegemonia da formação universitária. Um, centrado na quantidade de informações e no saber do professor que condena o aluno a aprender a dar respostas em situações artificiais e distantes da realidade do mundo do trabalho; outro, emergente, luta para nascer e ganhar espaço reconvertendo a lógica do ensino em outra direção: busca instituir a pedagogia da pergunta, abrir brechas para o pensamento criativo e reflexivo, semear a dúvida epistemológica nas cabeças de professores e alunos e possibilitar a autonomia intelectual como ferramenta imprescindível para o diálogo entre a universidade e os problemas do seu entorno. (SORDI, 2005, p. 131)

Estabelecer uma nova cultura, a partir de uma lógica diferente é algo complexo, difícil e que demanda tempo. Obviamente, a disputa a que se refere a autora não será definida em favor de uma nova lógica, que ainda é emergente, a partir do trabalho realizado apenas no contexto de uma disciplina semestral, se ela for a única que se desenvolve nesse sentido. A possibilidade de êxito na reconversão da lógica predominante seria maior se fosse uma proposta pedagógica para o curso e em todas as disciplinas. Por outro lado, compreendemos que uma experiência inicial já tem o potencial de provocar trincas na cultura clássica do ensino superior, de modo geral, e da avaliação, de modo específico.

8 A PRÁXIS DOCENTE DO PROFESSOR: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

“É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”.

(Paulo Freire)

Neste capítulo, apontaremos elementos que se destacaram, nos dados construídos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, sobre a práxis docente do professor, de modo mais geral, em sua potência, mas também em suas dificuldades. Pudemos perceber, em diversos momentos, um fazer crítico que constituiu o movimento de resistência, por parte do professor, em relação ao modelo social vigente. Pretendemos trazer um pouco da riqueza desse processo que vivenciamos em sala de aula. Por outro lado, indicaremos também alguns elementos que, a nosso ver, foram limitadores dessa práxis.

8.1 Criticidade como resistência ao fazer meramente técnico

Ao observar as aulas ministradas pelo professor colaborador, pudemos perceber, em sua práxis, algumas características que nos chamaram a atenção, pois nos pareceram um estímulo para que a turma pudesse construir uma leitura da palavrarmundo (FREIRE, 1989). Para começar, ao indicar os textos que compunham as referências bibliográficas, para leitura, ele sempre apresentava informações relevantes sobre o autor, como sua vinculação e um pouco de sua história. Assim, procurava auxiliar os/as estudantes a construírem uma leitura crítica, incentivando-os a compreenderem interesses prováveis que poderiam estar por trás de algumas falas dos autores lidos.

E, para além das referências da área específica, o professor demonstrou domínio de um universo de leitura muito mais amplo. Na primeira aula, por exemplo, ao comentar sobre a interferência das religiões no consumo de alguns tipos de produtos animais, ele diz: “Até li um livro que se chama ‘Exodus’ e eu o recomendo para vocês. Ele conta sobre a história da formação de Israel...” (PROFESSOR,

Transcrição da aula realizada em 15/08/2019). Em seguida, passou a comentar um trecho específico do livro. Em outra ocasião, o professor diz, durante a aula:

Sugestão de leitura sobre isso: “O andar do bêbado”. Ele vai falar disso, que fazer bem feito vai dar certo, que você tem que se dedicar e persistir... Vale a pena ler! Ele vai falar da história do ator Bruce Willis, do filme Duro de Matar. Segundo o autor, ele era uma negação. Era um ator que ninguém conhecia, que ninguém valorizava. A autora do Harry Potter também teve sua produção negada para publicação muitas vezes. Ele vai contar muitas histórias assim... (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 15/08/2019)

Como se pode perceber, além de citar o livro, o professor faz comentários articulando seu conteúdo com o assunto tratado na aula e o faz de modo que instiga os/as estudantes a despertarem seu desejo pela leitura. Podemos perceber o mesmo em outra ocasião, em que o professor fala sobre questões tecnológicas, comparando os avanços já alcançados na produção agrícola, em relação à produção pecuária:

Um autor que discute a questão energética, que é muito legal, se chama Jeremy Rifkin. É muito interessante. Esse cara tem um livro (se você digitar no Google, você vai achar), que se chama “A economia do hidrogênio”. Só estou falando desse livro para me defender, porque senão vocês vão falar: “Ah, mas só por causa do sol...”. Se vocês lerem esse livro, vocês vão pensar: “Nossa, a energia faz toda diferença!”. Ele faz um raciocínio, de que tudo é explicado pela energia. Aí ele vai lá nos Romanos, vai fazendo a conta de quantos escravos tinha para cada cidadão romano, da energia, que era braçal mesmo... Ele faz toda essa conta, de quanto os caras comiam e mostra como o estado romano colapsou. E tudo baseado na energia, no colapso energético! Aí ele vai passar para o uso de madeira, de carvão, ele vai para os combustíveis fósseis, até chegar no hidrogênio puro. Ele é danado! Ele acaba convencendo a gente de que o futuro é o hidrogênio, por conta dessa questão histórica. É o hidrogênio que vai ser a energia do futuro. E ele vai dizer que isso é bom, porque o hidrogênio não vai ficar na mão de poucas pessoas, não é algo concentrado. Vai descentralizar o poder da energia e isso é bom para a humanidade, essa descentralização da energia... O livro é bem legal nesse sentido. E ele tem muitos outros livros também. Ele está falando agora da questão do lucro marginal zero. [...] Então tem coisa boa vindo por aí, não é só coisa ruim não. De repente, a gente vai utilizar nosso tempo para coisas mais nobres, como a arte. Não vamos ficar só morrendo de trabalhar. (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 05/12/2019)

Essa capacidade de articulação entre os temas que compõem a vida real, o conhecimento de uma literatura tão variada e a iniciativa de estimular a ampliação do

universo de leitura dos/as estudantes se destacou em sua práxis docente. E parece que isso também chamou a atenção dos/as estudantes, pois, ao final do semestre, registramos o seguinte comentário de uma estudante com uma colega: “Fico impressionada com o quanto ele é culto! Ele sabe de muitos assuntos e de maneira profunda!” (ESTUDANTE A. I., Transcrição da aula realizada em 05/12/2019). Desse modo, o professor acabou despertando o desejo pela realização dessas leituras complementares.

Em outra de suas aulas, o professor comentou sobre o desenvolvimento tecnológico que vinha resultando na automação de vários processos de produção. Então, foi questionado pela estudante sobre os impactos desses fenômenos sobre as questões sociais e de empregabilidade. O professor indicou, então, a leitura dos livros “A quarta revolução industrial”, escrito por Klaus Martin Schwab e “Sapiens”, do autor Yuval Harari, que traziam informações e argumentos que poderiam ajudar a refletir sobre essas mudanças:

Professor: Esse é um problema que está acontecendo em todas as áreas. O [nome de pessoa] foi professor de vocês da área de Economia? Ele trouxe um livro para vocês lerem, do diretor do Fórum Mundial de Economia? O título do livro é “A quarta revolução industrial”. Nele, o autor vai falar do fim de um monte de atividades, que vão desaparecer. Vale a pena ler! Os ubers, por exemplo, vão sumir. Daqui a pouco, os carros estarão todos sem motorista. Você chama no aplicativo, ele vem sem motorista, pára para você, você paga com seu cartão, entra e vai embora. Nos E.U.A, por exemplo, já se fez um estudo de que a economia que vão ter até com o sistema de saúde, pela redução do número de acidentes, é impressionante. Reduz muito! E isso é bom. Vão gastar muito menos. Sem contar ambiente, estrada, porque otimiza tudo.

Estudante N.: É, mas aí a gente vai colapsar, né? Vai aumentar o número de pessoas que já estão nas ruas.

Professor: É, nós vamos ter que repensar as relações... Ele fala tudo isso. E é legal esse livro. Eu achei interessante a abordagem desse autor. Porque para cada tecnologia que ele discute no livro, ele coloca o que já está bem consolidado, que é positivo; o que é nebuloso, que pode ser positivo ou não; e o que irá impactar negativamente. É bem legal, porque ele coloca os três cenários [...]. Mas nós vamos ter que lidar com esse problema, que é a falta de emprego. Aí, um outro autor, que é um judeu, professor da Universidade Hebraica de Jerusalém, se chama Yuval Harari, escreveu “Sapiens - uma breve história da humanidade”. Depois, ele escreveu “Homo Deus - uma breve história do amanhã”. Muito do que ele escreveu coincide com o que aquele autor fala ali. Inclusive ele cita alguns trabalhos que o outro inclui também. Ele também vai falar, no último livro que ele publicou agora, depois desses dois: você está preparado para ser obsoleto? As máquinas vão nos tornar obsoletos! O que você vai fazer? Então, nós

realmente precisamos começar a discutir isso. E tem países mais desenvolvidos, como a Finlândia, Suécia e Suíça, que já estão pensando em salário para quem está obsoleto receber para viver. (PROFESSOR; ESTUDANTE N., Transcrição da aula realizada em 17/10/2019)

Após essas discussões, alguns dos livros citados pelo professor circularam em formato digital entre os/as estudantes, que os pediram ao professor, interessados na leitura. Consideramos que essa característica de sua práxis tem o potencial de instigar e estimular os/as estudantes a lerem mais, a ampliarem também seu universo de leitura, o que, sem nenhuma dúvida, contribui para seu desenvolvimento integral.

Além disso, nos pareceu importante realizarmos também algumas considerações sobre como o professor buscou estimular a construção de um letramento crítico por parte dos/as estudantes. Para compreendermos o termo letramento crítico, antes de tudo é preciso contextualizar uma noção acerca do que seria a “crítica” em nosso entendimento. E uma autora que contribui para a construção de uma concepção de crítica pertinente para a discussão do letramento crítico é Monte Mór (2015). Segundo ela, o exercício da suspeita na atividade interpretativa pode criar uma crise capaz de promover uma ruptura com um ciclo interpretativo constituído. Essa ruptura acaba por desconstruir as certezas dos sentidos e visões de mundo, dando lugar à construção da crítica. Esse exercício, conforme a autora, deve ser estimulado no trabalho educacional.

A partir dessa compreensão acerca do que se entende por crítica, pode-se falar em letramento crítico, como um campo específico dentro dos estudos da linguagem. Luke e Freebody (1997) apresentam algumas proposições centrais para se distinguir a abordagem crítica do letramento. A primeira é que a leitura e a escrita são atividades sociais, que sempre permeiam as nossas ações, sobretudo na interação com os outros. Estamos sempre estabelecendo relações de poder uns com os outros, nas quais estão implicadas e são construídas versões de nós mesmos e dos outros. Essas versões de nossas identidades podem ser entendidas como posições por nós assumidas, em circunstâncias diversas, como leitores/as e produtores/as de textos. Tais posições não são construídas a partir de elementos natos, mas são produtos culturais, carregados de ideologia, nem sempre conscientes.

A segunda proposição apresentada pelos autores é que não existe uma posição neutra a partir da qual seja possível ler ou escrever. Pela linguagem dos textos e do discurso são moldadas ou construídas visões particulares do mundo, que estão

ligadas a interesses de grupos particulares (determinada classe, gênero ou grupo social). Algumas dessas visões são mais valorizadas que outras, sobretudo no processo de escolarização.

Outra proposição que, conforme Luke e Freebody (1997), caracteriza a abordagem crítica do letramento é que nós aprendemos sobre as posições apropriadas a serem assumidas na leitura e na escrita a partir das nossas relações de aprendizagem (na família, na escola e em outros contextos). Por fim, os autores propõem também que os repertórios a partir dos quais construímos nossas subjetividades nos são representados, explicitamente ou implicitamente, a partir dos textos que lemos e escrevemos. Nesse sentido, para eles, a escolarização do letramento, conforme os processos tradicionais, tende a homogeneizar diferenças significativas. Portanto, defendem que ensinar envolve decisões sobre como moldar práticas e identidades sociais dos/as estudantes como leitores/as e produtores/as de texto em uma cultura letrada.

Em consonância com essas proposições, o letramento crítico pode ser compreendido, então, como

[...] a habilidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e eles são abertos à reconstrução; a habilidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e podem, todavia, ser contestados e mudados; a habilidade de imaginar os efeitos possíveis e verdadeiros do texto e avaliá-los em relação a uma ética de justiça social e cuidado. (JANKS, 2012, p. 159)⁴³

Para a autora, a crítica permite que as pessoas se engajem de maneira consciente, percebendo os modos pelos quais os recursos semióticos são utilizados, em conformidade com os interesses do produtor. Além disso, permite perceber como os diferentes recursos podem ser utilizados para transformar e reposicionar o texto.

A partir desses pressupostos, é possível compreender que:

[...] no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor de texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação

⁴³ No original: “[...] the ability to recognize that the interests of texts do not always coincide with the interests of all and that they are open to reconstruction; the ability to understand that discourses produce us, speak through us and can nevertheless be challenged and changed; the ability to imagine the possible and actual effects of texts and to evaluate these in relation to an ethics of social justice and care”.

entre a escrita e a leitura. [...] Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (SOUZA, 2011, p. 293)

Na pesquisa desenvolvida, percebemos, em várias ocasiões, o professor buscou: contrapor pontos de vista diferentes em relação a uma mesma questão técnica da área de interesse de sua disciplina; destacar o lugar de fala de autores/as dos textos lidos — que são, muitas vezes, vinculados a grandes corporações que vendem produtos e insumos e, portanto, podem ter interesse comercial na defesa de determinada ideia —, para que, na interpretação desses textos, esse elemento não fosse desconsiderado; questionar práticas comuns e consideradas naturais no campo profissional para o qual os/as estudantes estavam sendo preparados; e problematizar costumes e falas recorrentes no ambiente acadêmico sobre a cultura disciplinar de sua área de pesquisa. Essa postura nos chamou a atenção por parecer ser um forte estímulo para a construção de uma visão crítica por parte dos/as estudantes.

Em uma das sessões reflexivas realizadas, abordamos o assunto, buscando compreender o que levava o professor a assumir essa postura em suas aulas. Ele ressaltou, então, que o acesso às informações na sociedade contemporânea é muito fácil. Todavia, é preciso saber selecioná-las de acordo com os interesses e objetivos que se tem. Destacou, ainda, que muitas vezes é preciso saber filtrar as informações, pois é comum serem divulgadas informações sobre pesquisas com a intenção de levar os produtores a consumirem determinado produto. E somente um posicionamento crítico e questionador poderia evitar uma adesão ingênua a esse discurso, que se reveste de cientificismo, mas é, muitas vezes, comercial. Ele comentou:

Eu acho que hoje a gente é muito rico em informação. O acesso é muito facilitado. Agora, tem a questão de você selecionar também. Porque eu fico cruzando as informações... O [nome de determinado autor], por exemplo: você tem que filtrar um pouco o que ele diz. Quando ele, às vezes, quer promover os produtos da [nome da empresa à qual está vinculado], ele dá uma forçada. Mas, de modo geral, ele procura ser fiel ao que está acontecendo. Então, é bom. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/10/2019)

Em outro momento, em uma de suas aulas, o professor relatou um episódio ocorrido em sua banca de defesa de doutorado. Em seu trabalho, antes de abordar as questões técnicas da pesquisa, fez uma introdução que descrevia as características da empresa no âmbito da qual realizou seu estudo e contava um pouco sobre a história da instituição. Seu objetivo era o de contextualizar o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista que ele já havia tido algum vínculo com essa organização. Isso teve, obviamente, alguma influência no modo como surgiu a ideia do estudo e no despertamento do interesse em realizar a investigação. Todavia, ele contou que a banca avaliadora solicitou a retirada desse trecho, pois consideraram que não tratava de questões científicas. Sugeriram que o texto da tese se restringisse às questões técnicas mais propriamente ditas.

O professor comentou com os/as estudantes que tem presenciado, em suas participações em bancas avaliadoras de trabalhos de mestrado e doutorado, muitos casos semelhantes. Que tem visto, com frequência, avaliadores/as se posicionarem de maneira parecida. E problematizou esse posicionamento, argumentando que a ciência não é neutra e que o discurso científico que se diz ou se quer neutro pode ser utilizado para camuflar a defesa de interesse de grupos específicos. Portanto, às vezes, essa supressão de informações que não são consideradas técnicas pode reforçar uma visão ingênua, que, por trás da aparência de neutralidade, esconde um discurso ideológico:

A ciência está a serviço de quem? Tem tudo isso. A gente tem que estar sempre atento. Quem é que está por trás? E aí, a crítica ao positivismo... Porque, nas bancas, eu tenho assistido o pessoal dizer: “Tira isso daí porque isso aí não é científico”. Mas, às vezes, aqueles comentários são importantes para você saber o que está por trás, entendeu? E aí fica a pergunta: será que esse movimento de deixar só o texto “cru”, dizendo que isso é científico, não é também proposital, para a gente não ter acesso aos bastidores? (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 21/11/2019)

Em uma perspectiva crítica, o saber tem relação estreita com o poder. Portanto, o desenvolvimento da autonomia intelectual também passa pela compreensão do jogo de interesses que se esconde por detrás de um discurso tecnicista de neutralidade e objetivismo.

Apesar de essas provocações constituírem uma prática desejável a partir de nossa compreensão acerca do processo educativo, que se fundamenta, justamente,

em uma pedagogia crítica, é preciso destacar que algumas vezes elas causam desconforto nos/as estudantes. Esse desconforto pode ser, até mesmo, resultado de uma formação alinhada a uma visão clássica de ciência, que se pauta em uma suposta neutralidade e busca verdades absolutas, que possam ser alcançadas a partir da rigorosidade técnica. Nesse sentido, o professor relatou que já foi criticado por alguns/as estudantes por conta dessa característica. Segundo ele, muitos/as preferem que lhes seja apresentado um ponto de vista “certo” a ser seguido, que represente uma verdade que não se questione, pois, dessa forma se sentiriam mais seguros e preparados para o exercício profissional.

Você sabe que teve um menino que uma vez brigou comigo? Porque eu fazia muito mais isso. Não sei se eu fiz muito... Mas, uma vez, um menino chegou em mim no final da aula e falou: “Professor, você não pode fazer desse jeito! Porque eu quero sair daqui com uma posição. Eu quero que você me fale: isso aqui é o certo”. E eu falei: “Eu não posso te falar isso”. E ele dizia: “Desse jeito não dá! Eu tô muito incomodado. Como é que eu vou ter segurança para sair daqui e exercer a profissão?” Ele brigou para valer. E eu falei: “Olha, eu tenho a minha posição, mas eu não vou te falar que ela é a certa. Às vezes, tem coisas que dá certo das duas formas. E os dois estão certos. Você é que vai ter que tomar a posição, que vai ter que assumir”. [...] O [nome de uma pessoa] é um consultor muito famoso no mercado. Eu gosto muito de uma frase dele. As pessoas perguntam para ele: “O que é melhor: a ração molhada ou a ração seca? E ele responde: “O melhor é o que é bem feito. Escolha um modo e faça bem feito. Esse é o melhor!” (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 29/11/2019)

Durante as aulas, era muito comum o professor apresentar a possibilidade de decisões técnicas diferentes, sem que seja possível considerar uma correta e a outra não, pois ambas apresentavam evidências científicas de promoverem resultados adequados e satisfatórios. Houve ocasião em que chegava a comparar a produção de grupos distintos de pesquisadores que defendiam decisões diferentes. Em um caso específico, citou um grupo dos Estados Unidos que se contrapunha a outro europeu. Ambos os grupos eram compostos por pesquisadores respeitados e tinham publicações validadas por periódicos científicos mundialmente reconhecidos. Citou a importância de os/as estudantes conhecerem o trabalho de ambos os grupos, pois poderia acontecer, posteriormente, que caso se vinculassem a uma empresa de origem americana fossem incentivados a tomar decisões mais alinhadas ao primeiro

grupo e caso se vinculassem a uma empresa de origem europeia fossem incentivados a tomar decisões mais alinhadas ao segundo grupo.

Outro tipo de discussão que, a nosso ver, também se relaciona à promoção do letramento crítico, e que foi observada no contexto da pesquisa, refere-se à escolha de terminologia. Em uma de suas aulas, o professor chamou a atenção para o fato de as palavras não serem elementos neutros e, em determinadas circunstâncias, existir a preferência por alguns termos ao invés de outros, com intenção de suavizar ou de reforçar certos aspectos:

Não é “matar”, é abater. Mudam o nome, como se isso fosse mudar alguma coisa. É a mesma coisa. Está matando? Não, é o abate! Mas essas coisas são interessantes. Parece que muda, realmente, a percepção das pessoas. Não se usa mais matadouro, mas abatedouro. Abatedouro... Matadouro é de matar. Abatedouro é de abater. Essas coisas, às vezes, funcionam. O MAPA [Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento] fez uma portaria para mudar o nome do antibiótico usado na ração. Antigamente, a gente falava que ele era usado como promotor de crescimento. Aí o MAPA fez uma portaria proibindo o uso do nome “promotor de crescimento”. O nome é “melhorador de desempenho”. Então, não pode usar mais promotor de crescimento. Mas é a mesma coisa! Não mudou nada. É o mesmo antibiótico, é a mesma fórmula, a mesma coisa. Assim como a indústria procurou o MAPA, pedindo que o nome dos aminoácidos utilizados não fossem “aminoácidos sintéticos”, mas que fossem denominados “aminoácidos industriais”. Hoje você não pode falar “aminoácido sintético”, tem de dizer “aminoácido industrial”. É o mesmo aminoácido. Feito do mesmo jeito. Só que a percepção das pessoas é diferente quando você fala “industrial” e “sintético”. O animal come aminoácido sintético? Não, ele come aminoácido industrial, não come aminoácido sintético. E o pessoal faz portaria para regular essas coisas... (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 07/11/2019)

Na educação desenvolvida sob uma perspectiva problematizadora, é fundamental que o/a docente contribua para um processo de “desnaturalização” das palavras, promovendo a compreensão de que elas, ao serem empregadas, se revestem de ideologias e de intencionalidade. A significação construída pela palavra carrega um contexto social e uma história de produção. Conforme Volóchinov (2017), a palavra, por todas as suas particularidades, é o objeto basilar das ciências das ideologias. Ela representa a materialidade do signo ideológico por excelência; é o meio mais apurado e sensível da comunicação social. Portanto, em situações como as que foram citadas pelo professor, em que ocorre a opção por uma palavra e o apagamento de outra, há a intenção de mobilizar alguns elementos de significação e

de ocultar outros, a fim de induzir as pessoas a determinada compreensão e a certos comportamentos. Um processo de formação que se quer crítico precisa promover a compreensão dessa realidade e conscientizar os/as educandos/as, para que suas ações sejam, verdadeiramente, autônomas, uma vez que tenham condições de refletir a partir da compreensão de todas essas nuances.

Em uma análise sucinta e mesmo superficial, podemos dizer que o apagamento da palavra “matar”, por exemplo, e sua substituição por “abater” é de interesse da indústria alimentícia que vende produtos animais. Isso porque suaviza o fato de que, para que seja possível produzir esse tipo de mercadoria, existe a necessidade de matar, de interromper a vida de um ser vivo. De certa forma, pode, então, diminuir a sensibilidade em relação à morte, prevenindo um sentimento de culpa e mesmo evitando discussões acerca do consumo desses produtos. Como resultado, pode estimular esse consumo, às vezes até de forma inconsciente, favorecendo a obtenção de lucro por parte das empresas interessadas. Trata-se, assim, de uma estratégia de *marketing*.

E uma discussão que permeou todo o trabalho desenvolvido ao longo da disciplina, com a proposta de questionar práticas recorrentes no campo profissional, foi a oposição entre o bem-estar animal e os interesses financeiros de produtores e grandes corporações. O professor buscou demonstrar que há costumes na prática profissional que causam sofrimento animal e indicou técnicas alternativas, que priorizam seu bem-estar. Mas ressaltou que os profissionais geralmente têm que enfrentar alguns embates para a adoção dessas técnicas alternativas. Por isso, é muito importante que saibam argumentar em favor delas.

Apontou, ainda, a necessidade de promover uma mudança cultural, que, a seu ver, é responsabilidade dos profissionais que atuam na área, pois há casos em que, mesmo diante de evidências científicas de que a decisão técnica em favor do bem-estar animal acaba gerando, a médio e longo prazo, mais economia de recursos para o produtor, muitos insistem em continuar empregando as técnicas mais comuns.

Questionou também, em muitos momentos, a forma de gestão de algumas empresas, que se pautam por uma visão administrativa que coloca o lucro acima das pessoas. Nesse sentido, defendeu a importância de oferecer condições dignas de trabalho e contratar força de trabalho compatível com a demanda a ser atendida:

Esse capitalismo tão selvagem... a gente tem que pensar. Ao invés de reduzir, reduzir e reduzir funcionários, se eu estou ganhando mais, vamos contratar mais gente. O impacto do custo da mão-de-obra na produção é de 8%. O da ração é de 70%. Contrata mais gente para usar melhor esse insumo e ter menos desperdício. São umas economias bobas... (PROFESSOR, Transcrição da aula realizada em 03/10/2019)

Todos esses aspectos estavam relacionados, segundo o professor, à intenção de enfatizar a realidade profissional que os/as estudantes enfrentariam, logo após sua graduação. Ele considera que isso era parte importante em sua preparação, pois uma vez que souberem com que irão se defrontar, podem ir criando estratégias para lidar com as diversas situações possíveis. E consideramos que houve uma preocupação em construir uma postura questionadora nos/as estudantes, para que pudessem olhar para os fatos e as situações sem considerá-los naturais, mas questionando sua razão de ser e as intencionalidades e ideologias que os historicizam. Por isso, consideramos que a práxis, quando configurada desta maneira, tem o potencial de contribuir para que os/as estudantes desenvolvam um letramento crítico no contexto de sua formação superior.

E o professor demonstrou também a preocupação em promover o desenvolvimento de outros tipos de letramento junto aos/as estudantes. Em uma de nossas sessões reflexivas, ao dialogarmos sobre questões relacionadas à linguagem, ele comentou sobre a importância do intercâmbio com a comunidade no ensino de graduação, para que os/as estudantes possam ter contato e desenvolver a compreensão de algumas variantes linguísticas características de grupos com os quais irão se relacionar em seu exercício profissional. Nesse sentido, defendeu que é preciso compreender e respeitar a linguagem das pessoas que trabalham no campo, assim como a dos tutores dos animais tratados, que podem ter inscrições culturais das mais diversas. Citou uma situação vivida em que uma tutora de animal, ao ser atendida por estudantes universitários/as, utilizou o termo “viciada” para referir-se à fêmea no período do cio. É preciso que o/a estudante consiga compreender essa linguagem, para se comunicar de modo adequado com todas as pessoas, sem preconceitos.

Enfim, o professor defendeu que desenvolver trabalhos e atividades práticas em campo é sempre interessante para conhecer também essas nuances. Até mesmo no que se refere à cultura de determinado grupo, de modo mais amplo. Falou de

detalhes que parecem pequenos, mas que são muito importantes dentro de algumas culturas. Caso não sejam observados, as pessoas podem se sentir desrespeitadas, pois isso faz parte de seus costumes. São situações simples, mas que demonstram a necessidade de reconhecer e de respeitar a diversidade cultural:

Para aprender algumas coisas, é legal eles irem ao campo. Por causa disso. Eu tinha um projeto lá em Ezequias dos Reis. É um assentamento que fica depois de Araguari, em Amanhece. É um assentamento grande. A gente tinha um projeto de extensão lá. Ia com a perua da UFU. Às vezes, a gente ficava um tempinho sem ir lá e aí esquecia o caminho dentro da cidade, para pegar para o lado do Amanhece. Aí eu pedia para os/as meninos/as pedirem informação. Era muito engraçado, porque eu tinha que falar para eles: “olha, a hora que eu parar o carro, você fala “Bom dia! Tudo bem? Posso pedir uma informação?”. Eles falavam: “Ai professor...” E eu falava: “é assim que a gente conversa. Por isso que eles, às vezes, não respondem vocês. Vocês falam: “Ou, onde é que fica tal lugar? Que é isso?! Que abordagem mais grosseira!” Aí eles aprendiam. Quando eu parava, eles falavam “Bom dia! Tudo bem? O senhor poderia me dar uma informação?”. E as pessoas respondiam: “Pois não!”. É coisa básica! E aí, quando chegava lá, eu falava: “na hora do almoço, vocês não comam com boné! Vocês já viram os olhos arregalados do povo olhando vocês? Eles não gostam. É da tradição deles. Tem que tirar a cobertura, seja o chapéu ou o boné”. E eles falavam: “não tem nada a ver, o boné segura o cabelo para não cair na comida!”. E eu falava: “mas tem que tirar! É da cultura deles. Tem que tirar, lavar as mãos, passar água no rosto... Depois é que você vai se sentar para comer. Você não come de boné, nem de chapéu”. Eu falava: “gente, é sério! Vocês estão agredindo as pessoas desse jeito. É importante respeitar as pessoas para ter acesso a elas. Senão, vocês não vão conseguir as coisas desse jeito”. E tinha uns meninos que depois foram trabalhar como especialistas e falaram: “Olha, professor, muito jóia aquilo lá! Hoje eu falo para os estagiários que me acompanham. O pessoal é da cidade”. Então, é bem interessante como é muito diferente. [...] Isso aí para o pessoal que vai fazer extensão é muito importante. E depois, para ter sucesso, vai depender disso. Porque quem vai fazer o resultado do extensionista são os funcionários das empresas, das fazendas, os colaboradores. Então, se eles não comprarem a ideia, se eles não estiverem juntos, eles não vão fazer. E, às vezes, eles até vão fazer o contrário, para o negócio dar errado mesmo. E começa por aí, começa com esse primeiro contato, pela forma de conversar. Às vezes falam com a pessoa do campo e ela não está entendendo nada do que estão falando. Não estão conseguindo “traduzir” para a linguagem dela. E, às vezes, não consegue entender também o que o pessoal das empresas e fazendas estão falando. (PROFESSOR, Transcrição da sessão reflexiva realizada em 15/10/2019)

Para esse tipo de formação, que se relaciona à construção de múltiplos letramentos (ROJO, 2012), as atividades de extensão são muito ricas. Elas têm grande potencial formativo na promoção dessa aprendizagem através da troca de

experiências com pessoas com diferentes inscrições culturais, o que permite identificar e aprender a lidar com essa diversidade cultural, de modo a garantir a comunicação e a compreensão mútuas, bem como relações sociais respeitadas e equilibradas (sem que haja sobreposição e opressão de uns sobre os outros).

Todos esses fatos apresentados ganharam ainda mais relevância para o nosso olhar ao identificarmos que há uma representação preponderante, no âmbito do curso de graduação em que estivemos inseridas, em relação aos conteúdos de formação, que nos parece vinculada a uma visão fragmentada de conhecimento. Trata-se de uma concepção que não reconhece as conexões entre o conhecimento técnico, específico da área, e outros mais gerais (como a matemática e a linguagem, por exemplo), bem como não admite a necessidade de integrar à formação aspectos relacionais, afetivos e emocionais, voltados para a formação integral do ser. Isso aparece no relato de nossas sessões reflexivas, em trechos como o que reproduzimos a seguir:

[...] o primeiro comentário do professor foi relativo à pouca participação dos/as estudantes. Segundo ele, já notou que há uma repulsa por parte deles/as em relação aos conteúdos que envolvem matemática ou qualquer tipo de cálculo. Percebeu que isso é ainda mais forte em outro curso no qual ministra a mesma disciplina. É como se houvesse um bloqueio. Existe a crença de que por terem optado por uma formação em área que não pertence à grande área das ciências exatas, não precisam lidar com conteúdo matemático. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 06/09/2019)

E, logo na semana seguinte, o tema aparece novamente:

Conforme o professor, em geral, o/a estudante desse curso é avesso à Matemática. Na verdade, segundo ele, é avesso a duas coisas: não gosta de números e não gosta de gente. O professor relata que escuta isso o tempo todo em suas turmas. E sempre esclarece que o profissional da área vai sim trabalhar com gente. Ele vai atender o cliente, o proprietário rural, que é dono das granjas de produção de animais... Sempre questiona como é que o/a estudante vai fazer para conversar com essas pessoas. Porque ele/a vai precisar lidar com as pessoas e o resultado de seu trabalho também é influenciado pelo modo como consegue lidar com essas pessoas. Ainda segundo o professor, sempre que os/as estudantes voltam do estágio, é algo de que reclamam: o estresse decorrente de lidar com os clientes. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 13/09/2019)

Ainda outras vezes esse assunto permeia nossas conversas. E acreditamos que esse imaginário, construído pelos/as estudantes, de modo geral, pode estar ligado a uma tendência à formação tecnicizada no ensino superior — resultado das influências da ideologia neoliberal sobre a educação.

De acordo com Ribeiro (1998), a principal face da ideologia no processo educativo é a tecnificação, tratando o conhecimento como um dado técnico, desprovido de outras mediações que não sua própria finalidade útil, e assim coisificado. A formação é substituída pela informação e pelo treino dos alunos, incorporando a disciplina e a alienação. Também ao analisar o processo de tecnificação da educação, Giroux (1986) afirma que a tendência do modelo econômico moderno é industrializar a mente, da mesma forma que o capitalismo industrializou a produção de bens durante sua ascensão. O pensamento humano com isso se torna mecanizado, e a mente corresponde a uma máquina — um instrumento tecnicizado, segmentado e degradado, que perdeu sua capacidade para o pensamento crítico; especialmente sua capacidade de imaginar outro modo de vida. (FIGUEIREDO; ORRILLO, 2020, p. 3)

Ao tratarem sobre currículo, políticas e ideologia na educação superior, com foco específico na área de saúde, os autores defendem que

O modo de produção capitalista, ao aplicar modos tayloristas e fordistas de organização do processo de trabalho, acaba por influenciar os currículos, que passam a priorizar a especialidade das disciplinas biomédicas em detrimento da formação social e humana dos profissionais. Os cursos promovem poucas atividades interdisciplinares e não preparam adequadamente os profissionais para o trabalho em equipe. (FIGUEIREDO; ORRILLO, 2020, p. 4)

Em síntese, os aspectos da práxis do professor destacados nesta sessão constituem, a nosso ver, uma resistência à tecnificação na formação superior. Por mais que haja uma tendência mais geral, decorrente da influência neoliberal sobre a educação, de priorizar exclusivamente os aspectos técnicos da formação, em detrimento de outros, mais gerais, mas também importantes, em suas aulas, o professor escolheu buscar alinhar-se a uma educação crítica. Assim, sua práxis pode não repercutir, de modo direto, sobre o todo da sociedade ou mesmo sobre o todo dos/as estudantes dos cursos em que trabalha, se ela se distanciar muito da práxis mais recorrente nesses espaços. Todavia, pode impactar as turmas de estudantes com as quais trabalha, que, certamente, terão condições de considerar essas reflexões ao constituírem sua própria práxis, como pessoas e como profissionais, em

outros espaços, na sociedade em que estão inseridos/as. Desse modo, podemos dizer que suas provocações se reverberam.

8.2 Sobre as pedras no meio do caminho: um elemento limitador da práxis docente

Por outro lado, ao longo deste trabalho, identificamos um elemento que, de certa forma, limitou a práxis docente, pois inviabilizou algumas propostas. Trata-se do modo de organização dos tempos e espaços na educação superior. Esse tema nos remete à organização curricular que norteia o processo educativo. Sendo assim, delinearemos uma noção acerca da nossa concepção de currículo, para podermos desenvolver, em seguida, uma reflexão sobre essa questão.

Conforme Silva (2016), a discussão sobre o currículo aparece pela primeira vez, provavelmente, na década de 1920, nos Estados Unidos. Em decorrência do processo de industrialização, que se intensificava, e do aumento dos movimentos migratórios, houve um processo de massificação da educação no país nesse período. Com isso, surgiu, para os administradores da educação, a necessidade de promover a construção, o desenvolvimento e a testagem de currículos. O autor explica que

[...] As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2016, n. p.)

Ainda conforme o autor, o currículo tem sido definido de maneiras diferentes, em momentos distintos, a partir das diversas teorias educacionais. E, para ele, mais importante do que a definição do currículo em si, dentro de cada concepção, é saber quais questões cada discurso sobre o currículo busca responder. Há questões comuns às diferentes concepções e questões específicas de cada discurso sobre o currículo. Ele explica que “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma

mais sintética a questão central é: o quê?” (SILVA, 2016, n. p.). Para responder a essa questão central, as teorias precisam recorrer a discussões referentes à natureza do ser humano, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. Assim,

[...] a pergunta “o que” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o que?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2016, n. p.)

Portanto, a reflexão sobre as concepções de currículo requer também uma reflexão sobre a questão da identidade ou subjetividade. O autor relembra a etimologia da palavra “currículo”, que vem do termo grego *curriculum*, que se referia à pista de corrida, para dizer que, nessa corrida, o currículo vai nos tornando quem nós somos. Portanto, para além de uma questão de conhecimento, o currículo está relacionado a uma questão de identidade.

É importante destacar que a discussão sobre o currículo também está relacionada à discussão sobre questões de poder. Afinal, têm poder aqueles que definem o que deve ser ensinado. Há sempre uma intenção que fundamenta a definição de que o trabalho educativo terá como foco um saber e não outro. Assim, as teorias tradicionais, que se dizem neutras e desinteressadas, constroem um discurso sobre o currículo que se concentra nos aspectos técnicos, enquanto contribuem para a manutenção do *status quo* e defendem os interesses dos grupos sociais dominantes. Enquanto isso, as teorias críticas e pós-críticas, ao explicitarem as relações de poder, não se limitam a questionar o que se deve ensinar, mas indagam também “por quê” esse conhecimento e não outro. Isto é, abrangem questões de saber, identidade e poder. Nessa perspectiva,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7-8)

Ao retomarmos a pedagogia do oprimido de Freire (1987), em sua proposta de educação libertadora e problematizadora, perceberemos que, apesar de ela não incluir uma discussão explícita sobre currículo, ela traz implicações muito importantes para as reflexões sobre o tema. Silva (2016) também trata dessa questão, apontando que a educação bancária, criticada por Paulo Freire

[...] expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com o ato de depósito - bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. (SILVA, 2016, n. p.)

Essa visão epistemológica, que está mais alinhada à teoria educacional tradicional, constitui um discurso sobre currículo em que o importante é a transmissão de conteúdos. Assim, o/a professor/a, por meio de uma atividade verbalista e unilateral, expõe os conteúdos que devem ser assimilados, de modo passivo, pelos/as estudantes. Trata-se de uma concepção de currículo que prioriza as questões técnicas e de organização, pois, ao considerar o objeto do processo educativo — o conteúdo — como dado, passa a se debruçar sobre a melhor forma de transmiti-lo. Ou seja, seu questionamento é: “como ensinar” para que os/as estudantes “aprendam” (ou memorizem) o máximo de conteúdos?

Por outro lado, ainda conforme Silva (2016), a epistemologia que fundamenta a educação libertadora e problematizadora, proposta por Freire (1987) como uma alternativa à educação bancária, não separa o ato de conhecer e aquilo que se conhece. Isso porque defende que o mundo não existe senão como “mundo para nós”, isto é, para nossas consciências. Portanto, nessa concepção, o processo de busca indagadora, curiosa, que deve caracterizar o ato cognoscitivo, também é fundamental na construção da compreensão do objeto cognoscível. O conhecimento não é algo

dado, que será apenas apreendido, mas é construído nesse processo, a partir da atividade da consciência dos seres cognoscentes sobre dado objeto.

Além disso, o ato de conhecer não é visto como isolado ou individual. Ele envolve, necessariamente, intercomunicação e intersubjetividade. É na intercomunicação que as pessoas se educam umas às outras, mediadas pelo mundo cognoscível. Por isso, o ato pedagógico é um ato dialógico. Esse diálogo, no processo de educação escolar, começa, conforme proposto pelo autor, ainda na definição dos conteúdos programáticos, que ocorre a partir de um estudo da vivência dos/as educandos/as. Eles surgem de uma pesquisa sobre o universo experiencial dos/as educandos, que têm papel ativo em todo o processo.

Dentro dessa perspectiva crítica, é preciso considerar, ainda, que, nas instituições de ensino, a aprendizagem vai muito além daquilo que está relacionado ao aspecto cognitivo. Trata-se de um espaço em que se aprende também, sobretudo pelas relações sociais estabelecidas, comportamentos, valores e orientações que favorecem a adaptação às estruturas sociais em funcionamento. É o que se chama de currículo oculto: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens relevantes” (SILVA, 2016, n. p.). Dentro da sociedade capitalista, o currículo oculto ensina, em geral, conforme Silva (2016), entre outras coisas, o conformismo, a obediência e o individualismo.

Além das relações sociais, o modo de organização do espaço e dos tempos escolares também são, ainda segundo o autor, fonte para a constituição de um currículo oculto. Cabe à educação, em uma perspectiva crítica, estimular a reflexão que promova uma conscientização, ou desocultamento, sobre esse currículo implícito, de modo que os/as educandos/as tenham condições de compreender todo o processo que o produz e, como sujeitos históricos, decidam assimilar esses comportamentos, valores e atitudes ou resistir a eles.

Durante nosso período de inserção no campo de pesquisa, em que acompanhamos as aulas do professor, também pudemos estabelecer com ele reflexões colaborativas, identificamos que há uma percepção geral (tanto do professor quanto dos/as estudantes) quanto ao excesso de carga horária de atividades e componentes obrigatórios do curso ao qual pertencia a disciplina. A consequência disso é uma rotina estressante, principalmente para os/as estudantes, e uma sobrecarga de atividades. A nosso ver, foi um fator que prejudicou a qualidade

do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, de modo geral, e mais especificamente, constituiu obstáculo para o desenvolvimento de atividades mais elaboradas e com potencial formativo mais amplo. E esse foi um assunto que apareceu várias vezes nas reflexões realizadas em conjunto com o professor e no diálogo com os estudantes. Para ilustrar, apresentamos alguns trechos dos nossos registros:

Professor: Um problema seríssimo no sétimo período é a carga horária que eles têm. Eles reclamam demais, toda vez que vamos fazer a avaliação da grade curricular. Eles falam que é muito pesado... E que é um monte de gente cobrando um tanto de coisa.

Pesquisadora: Eles têm disciplinas de manhã e à tarde, todos os dias? [O professor responde positivamente com a cabeça]

Professor: É pesado. É muito pesado. Tem um dia ou outro em que há uma lacuna, um período em que não têm aula. Mas é um dia ou outro. E acaba que eles têm que fazer um tanto de atividades complementares. Então, esse espaço, eles preenchem com outras atividades. Por isso, acabam ficando atolados. Eles participam de grupos de estudo, PET, empresa júnior... Tem um milhão de coisas acontecendo. Então, eles estão sempre atolados. (PROFESSOR; PESQUISADORA, Transcrição da Sessão Reflexiva realizada em 19/08/2019)

Poucos dias depois, o professor voltou a falar sobre o assunto, conforme é possível verificar no relato a seguir:

O professor comentou que a carga horária de atividades obrigatórias propostas para os estudantes é um grave problema para o curso, pois lhe parece excessiva. Apesar de o debate sobre a questão já ter sido levantado muitas vezes para reflexão sobre o Projeto Pedagógico do Curso, o problema ainda permanece. Ele demonstrou preocupação, sobretudo porque em breve o projeto passará, novamente, por reforma e precisará regularizar a carga horária destinada às atividades de extensão, que deverão constituir ao menos 30% da carga horária total. Ele explicou que o corpo docente muitas vezes tem dificuldade de incorporar até mesmo atividades complementares propostas pelo curso à carga horária das disciplinas. (PESQUISADORA, Registro escrito da sessão reflexiva realizada em 30/08/2019)

E o tema também surgiu na fala de estudantes, durante o grupo focal que realizamos ao final do semestre letivo:

É muito pesada, muito mesmo. Na segunda e na terça-feira, na grade horária, é impossível! E se você reprova em uma matéria, você fica com os horários totalmente bagunçados. Aí isso vai se acumulando e

lá na frente vira uma bola de neve. (ESTUDANTE N., Transcrição do grupo focal realizado em 05/12/2019)

A partir desses apontamentos, acreditamos que é necessário questionar: o que se aprende sobre a organização do tempo pessoal em um processo formativo caracterizado por esse excesso de carga horária denunciado? Que interesses podem fundamentar uma formação assim, no contexto de uma sociedade capitalista?

É Dias Sobrinho (2015, p. 592) que nos lembra que “O modelo universitário hegemônico no mundo está comprometido com a irradiação e a consolidação da ideologia e da economia neoliberal da atual globalização”. Para o autor, a ciência, a tecnologia e a inovação se produzem conforme essa lógica neoliberal na grande maioria das vezes. Ainda segundo ele,

A universidade atual está condenada à burocracia da produtividade e à produção do aniquilamento da criatividade. Anula-se o sujeito moral exigido pela cidadania consciente e participativa e emerge o indivíduo como elemento impulsionador da economia. A formação se reduz a capital humano. A sociedade não mais organiza a economia; é a economia quem organiza a sociedade. Assim se apaga o projeto civilizatório que deveria estar animando a universidade. (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 591)

Desse modo, a nosso ver, “produtividade” é a palavra-chave que nos permite compreender o sentido desse cenário que encontramos, caracterizado por uma carga horária excessiva de atividades. As leis estabelecidas pelo modelo econômico preponderante, que é o neoliberalismo, acabam por influenciar toda a sociedade, de modo mais amplo, inclusive os processos de educação. Dentro dessa concepção, tempo é dinheiro. Portanto, o trabalho precisa gerar o máximo de lucro no mínimo de tempo. Isto é, a maior preocupação se resume aos aspectos quantitativos da produção. E uma formação que ocupa tempo em excesso da vida do/a estudante, negligenciando que também é preciso dedicar tempo às outras dimensões que constituem sua vida, além da profissional, acaba por ensinar, indiretamente, que, no mundo capitalista, sua prioridade é produzir. Assim,

Os mecanismos ideológicos do utilitarismo mercantilista se inserem no quadro mais amplo do “capitalismo acadêmico”, segundo a conhecida expressão cunhada por Sheila Slaughter y Gary Rhoades (2004). De acordo com eles, as faculdades, os estudantes, os administradores e os profissionais da academia são entidades que utilizam uma variedade de recursos do Estado para criar novos circuitos de

conhecimento que vinculam as instituições de educação superior com a nova economia. Assim, as universidades se convertem cada vez mais em empresas do conhecimento, e a formação se deixa substituir por um fluxo incontrolável de informações disformes. Praticando uma comoditização do conhecimento e da formação, no limite, a universidade não seria mais uma instituição autônoma e pública; mais propriamente, seria uma organização empresarial. (DIAS SOBRINHO, 2016, p. 22)

Mas, na perspectiva que estamos aqui defendendo, alinhada a uma educação libertadora (FREIRE, 1967, 1987), é preciso lembrar que

O conhecimento é muito mais que a aquisição de algum conteúdo programático, especialmente na voluptuosidade destes tempos “líquidos” e “fraturados” desta “sociedade de riscos”. Quando guiado pela ética da construção humana, o conhecimento é parte da realização pessoal na busca da felicidade no trabalho e nas demais dimensões da vida; amplia os horizontes de possibilidades e as perspectivas de vida mais abrangentes e sustentáveis; é fator de coesão social, cidadania e participação fundamentada e crítica na sociedade; é uma condição para o enfrentamento das mudanças no mundo do trabalho; contribui para a instauração de uma ética de justiça, de direitos humanos e de uma cultura de solidariedade e paz mundial; é essencial para a formação de sujeitos, numa perspectiva de pertinência social e dos projetos de expansão das liberdades humanas. (DIAS SOBRINHO, 2016, p. 25)

Por isso, é preciso tomar consciência desses aspectos “ocultos” do currículo, a fim de avaliá-los criticamente e, não sendo compatíveis com o projeto de sociedade defendido, fazer-lhes resistência a fim de promover a mudança necessária. De todo modo, enquanto ainda predominam, no âmbito desse currículo oculto, os princípios e valores característicos de uma sociedade capitalista, isso resultará em fatores limitadores de uma práxis educativa em uma perspectiva libertadora.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Neste trabalho, buscamos analisar os efeitos de reflexões produzidas numa relação colaborativa sobre a práxis docente de um professor universitário e as condições concretas de construção dessa práxis. A discussão desenvolvida partiu de uma concepção dialógica, libertadora e problematizadora de educação (FREIRE 1967, 1979, 1987), com base no pensamento freireano. Portanto, a lógica que norteou o estudo é a da educação para a humanização das pessoas; é a da educação que deve contribuir para que as pessoas assumam sua condição de agentes históricos, compreendendo os fatores condicionantes inerentes à realidade em que estão inseridas e lutando pela ruptura das relações de dominação e opressão que se estabelecem em sociedade. Assim, poderão avançar rumo à experiência da liberdade e, desta maneira, ser mais.

Essa proposta educacional não poderia ser concebida fora do diálogo, da colaboração e mesmo da comunhão entre as pessoas. Em um mundo predominantemente capitalista, em que as orientações de uma economia neoliberal são hegemônicas e influenciam, sobremaneira, as outras esferas da vida social, valores como o individualismo e a competitividade são preponderantes. Assim, falar de desenvolvimento profissional pelo caminho da colaboração, do estabelecimento de relações de solidariedade e da educação como um ato dialógico, de amor, é fazer resistência a tudo o que está posto. Estabelecer parcerias tão fecundas, a ponto de frutificarem amizade, em um contexto em que não há tempo para pensar, pois o tempo é para produzir, acaba sendo também uma forma de rebeldia contra o sistema instituído.

Este estudo foi composto de pausas: pausa para observar atentamente a dinâmica de uma sala de aula, em um curso de graduação; pausa para refletir, em conjunto, de modo colaborativo, sobre a educação superior, sobre a aula universitária, sobre como os currículos dos cursos de graduação interferem no fazer educativo de

docentes, sobre metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação; pausa para dialogar sobre a vida, para estreitar laços, para abrir-se diante do outro, enquanto se compartilha biscoitos com café. E, ao final, percebemos que essas pausas propiciaram avanço no movimento dialético de nossas práxis. Viabilizaram o reconhecimento de contradições que contribuem para a produção de novas sínteses.

Quando o/a pesquisador/a inicia uma investigação, não é possível prever, ao certo, o que encontrará ao longo do percurso. Se o estudo envolve seres humanos em um contexto de interação, em que estabelecem relações entre si, o resultado será, então, ainda mais imprevisível. No nosso caso, jamais poderíamos supor, ao iniciarmos essa jornada, que nos depararíamos com uma práxis docente tão rica em potencialidades, tão sensível e, ao mesmo tempo, crítica em relação à realidade em que se insere. Também não poderíamos imaginar todos os impactos que esse encontro geraria naquilo que estamos sendo. Não tínhamos ideia do quanto ele nos afetaria, tanto na dimensão profissional quanto na dimensão pessoal.

A convivência com o professor colaborador ao longo de um semestre letivo nos permitiu construir um vínculo de respeito, de admiração e de afeto. O termo “afeto” tem sua origem na palavra latina *affectus*, cuja raiz vem de *afficere*, que corresponde a afetar, isto é, fazer algo a alguém, influir sobre alguém. Como dois pontos de energia que exercem influência um sobre o outro quando colocados em interação.

Antes de tudo, isso só foi possível porque nos dispusemos a olhar um para o outro e, mais ainda, a ouvir um ao outro. Nos encaramos como dois seres humanos, cada um com sua história, com sua constituição cultural, com seus saberes e suas experiências. Nos vimos como duas pessoas igualmente importantes e valorosas, dispostas a aprenderem juntas. E essa disposição foi o que nos fez, apesar da sobrecarga de atividades que caracteriza a rotina do professor, produzir tempo para os nossos encontros. E eles não foram mera formalidade para o desenvolvimento da pesquisa. Foram encontros em que estivemos, realmente, presentes, de corpo e alma. Foram momentos em que dividimos angústias e falamos sobre nossas percepções a respeito da vida, de modo mais geral, do processo educativo, dos acontecimentos que vivenciamos dentro e fora da universidade. E acreditamos que foi o tom emotivo-volitivo de que se revestiram nossos diálogos, junto da solidariedade que caracterizou o processo de construção de saberes que ali se deu, do sentimento de partilha, da relação de parceria, de colaboração e, mesmo, de amizade, que nos fez permanecer nessa relação, que manteve o nosso desejo de ali estar.

Da nossa parte, podemos dizer que muitas visões se modificaram. A pesquisa colaborativa desenvolvida transformou nosso modo de olhar para a sala de aula universitária. O processo vivido amplificou a percepção das contradições contidas nesse espaço. Testemunhamos a coexistência do desejo pela mudança, do consequente movimento na tentativa de transformar a dinâmica da realidade, e do embate contra as condições reais de realização dessa mudança, que são limitantes. Observamos a luta entre a vontade de fazer mais, de fazer melhor, e a influência de uma formação cultural que estimula a reprodução e a perpetuação de um modo de fazer que favorece a manutenção de um sistema, de um *status quo*. Nos demos conta do quanto há fatores externos à práxis docente, inerentes ao contexto em que ela está inserida, que influenciam todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e seus resultados.

Pudemos enxergar um pouco melhor também a complexidade do processo educativo. Justamente essa característica faz com que, às vezes, um planejamento elaborado não se desenvolva conforme o esperado, pois há fatores imprevisíveis que exercem influência em sua execução e, muitas vezes, ele precisa ser revisto. Desse modo, cada experiência é única e irrepetível, não havendo “receitas” para o sucesso em termos de estratégias para o ensino-aprendizagem-avaliação.

A pesquisa nos mostrou também um pouco sobre as contradições que são inerentes também à esfera institucional. A Universidade, como Instituição de Ensino, é constituída por influências externas, mas, ao mesmo tempo, é instância propositiva, em que é possível formar para um agir transformador da sociedade. Afinal, não se pode esquecer que as instituições são constituídas e geridas por pessoas. São essas pessoas que moldarão a identidade e a missão institucional.

Para além de tudo isso, um dos principais *insights* que se tornaram possíveis a partir da pesquisa é que as relações humanas que se estabelecem concomitantemente ao processo de formação são fundamentais para o envolvimento das pessoas implicadas nesse processo e para a atribuição de sentido às aprendizagens desenvolvidas. Quando se constrói uma relação humana e verdadeira entre pessoas que constituem as relações de ensino-aprendizagem, ela se torna base e fundamento da relação pedagógica. Ela potencializa o processo de aprendizagem e o engajamento nesse processo.

A pesquisadora que estou sendo após o desenvolvimento desta pesquisa já não poderá mais olhar para a sala de aula da mesma forma. Também não poderá

conceber da mesma maneira a docência universitária e os processos de desenvolvimento profissional docente no ensino superior. Não olhará do mesmo jeito de antes para os/as colegas professores/as que atuam na Universidade. Como consequência, não desenvolverá, no contexto da instituição, a mesma práxis profissional.

Ao longo do processo investigativo, pudemos observar a transformação da práxis docente do professor colaborador, a partir do incômodo que desestabilizou uma construção histórica, em sua trajetória, da aula como exposição. A passos miúdos, fomos, juntos, pensando em maneiras de favorecer a atividade estudantil, de modo que cada estudante pudesse assumir o papel de agente no processo de suas aprendizagens. Assim, poderia fortalecer sua própria autonomia e, como consequência, ampliar as possibilidades de se constituir, também, como agente social, ou seja, de atuar de modo consciente no contexto em que está inserido.

Portanto, experimentamos estratégias alinhadas a esse objetivo, tenham sido elas propostas a partir da experiência anterior do professor, como foi o caso júri simulado, ou pensadas a partir de nossas reflexões colaborativas, como nos resumos para si mesmo e nas sínteses rotativas das aulas. Em todas elas, pudemos perceber como são limitantes as condições concretas de materialização da práxis docente e como a cultura instituída e as configurações curriculares podem impor obstáculos a um processo educativo que prime pela qualidade, que busque abranger aprendizagens mais complexas e que pretenda transformar a sociedade, em suas estruturas opressoras e desiguais.

Pudemos constatar que vivenciamos uma pedagogia do exame (LUCKESI, 2008), pois o processo educativo, em geral, está centrado em torno da prova e da nota. E vimos as dificuldades encontradas pelo professor, que não gostaria de utilizar a prova, mas ainda não conseguiu transformar sua práxis até o ponto de poder abrir mão dela.

Em nosso percurso, vislumbramos o modo como a gestão dos tempos e espaços educacionais, bem como as relações sociais estabelecidas dentro do processo educativo, podem impactar na práxis docente. A cultura do produtivismo, entendendo que tempo é dinheiro, propõe uma carga horária de atividades considerada excessiva, tanto por professores quanto por estudantes, e isso resulta em processos superficiais, aligeirados, sem a possibilidade de aprofundamento e a dedicação que seriam necessários. Além disso, no contexto educacional, já está tão

impregnado o imaginário da dicotomia, e mesmo do antagonismo, entre docente e discente, que a relação pedagógica e a comunicação entre esses agentes, que é central dentro da proposta de educação libertadora, caracterizada pelo diálogo, fica prejudicada.

Por outro lado, experimentamos também a observação de uma práxis já constituída de ações críticas e transformadoras. E, assim, foi possível entrever brechas. Foi possível verificar como a práxis docente pode contribuir para a conscientização de educandos/as, por meio de diversas ações que constituem uma maneira de estimular a emersão da realidade, viabilizando a construção da consciência histórica sobre elementos pertinentes à experiência concreta dos/as estudantes. Algumas discussões propostas problematizaram elementos ligados à linguagem, que intentam naturalizar situações de violência ou ludibriar para promover o consumismo. Outros debates promoveram a reflexão sobre o sistema econômico vigente, buscando compreender quais suas perspectivas para o futuro e como tudo isso impacta diretamente em nossas vidas. E assistimos também a uma defesa incansável da necessidade de respeitar a vida e de promover o bem-estar dos animais, mesmo em um contexto em que eles são tidos como produtos para consumo.

Em síntese, consideramos que a relação colaborativa permite que aprendamos, um com o outro, e que sejamos “espelhos” um do outro, de modo que possamos enxergar aquilo que, sozinhos, ou sem esse recurso, provavelmente não conseguiríamos. E a reflexão sobre a própria práxis é fundamental para poder melhorá-la. Nesse sentido, refletir de modo sistemático e dentro de uma relação colaborativa se mostrou, nesta pesquisa, um caminho proveitoso para aumentar a coerência entre o que queremos e o que fazemos. Nossa experiência foi a de construção de mudanças graduais que fizeram a diferença no todo do processo educativo. Todavia, entendemos que essa é uma construção a ser continuada, constantemente, e que nunca deve cessar. Por isso, longe de alcançarmos a práxis ideal (se é que ela existe), dentro da nossa concepção, o que empreendemos foi apenas um avanço; um passo adiante dentro dessa jornada que nos parece perene, de construção de uma práxis revolucionária.

Ademais, é preciso ponderar que há como que um tufão soprando em nossa face a nos empurrar para trás, dificultando a nossa andança rumo à construção de um mundo mais solidário. São os frutos desse modelo econômico vigente instituído no mundo capitalista, que, como destacamos, nos induz ao individualismo, à

competitividade, ao produtivismo, ao consumismo e à dominação ou opressão de uns pelos outros. As condições concretas de construção da práxis docente têm seus elementos limitantes, oriundos das influências desses valores hegemônicos. E é muito importante reconhecer isso, pois o/a docente, como bem nos lembra Sordi (2005, p. 128), “ao assumir que não pode tudo, ganha condições para fazer o historicamente possível”.

Assim, nossa defesa é a de que possamos fortalecer os vínculos e nos dar as mãos, nessa árdua tarefa de desconstrução desse mundo desumano, pela via da práxis educativa. Acreditamos no potencial do trabalho colaborativo. E nossa experiência, com o desenvolvimento desta investigação, corrobora com essa ideia. Pudemos constatar a potência da ação colaborativa, da possibilidade da reflexão e do planejamento educacional em conjunto, do trabalho não solitário, do pensar junto e, conseqüentemente, pensar mais e melhor. Essa pesquisa viabilizou a aprendizagem sobre a docência fazendo com o professor, o que gerou bons resultados. O fazer com o professor possibilitou tanto repensar uma prática tradicional, como é o caso da prova, quanto a inovação por meio de outras práticas, como no caso das sínteses rotativas e dos resumos para si mesmo. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa foi uma ação promotora de transformação.

Especificamente no caso de professores/as do ensino superior, em que existe uma lacuna na formação para a docência, a constituição de pares ou de grupos colaborativos para a instituição de um processo constante e sistemático de reflexão sobre a práxis, poderia contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo e para o avanço científico no campo da pedagogia universitária. Já existem experiências nesse sentido, como é o caso do Projeto Par em Par, da Universidade de Porto/Portugal,⁴⁴ do Projeto Observar e Aprender, da Universidade de Lisboa/Portugal⁴⁵ e do Projeto Docência Colaborativa: Observação, Reflexão e Partilha Pedagógica, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.⁴⁶ E acreditamos que esses pares e/ou grupos colaborativos podem se constituir pela parceria de professores/as, entre si, mas também de professores com a equipe técnica de cada instituição, como foi o caso da nossa experiência.

⁴⁴ Mais informações em: <https://paginas.fe.up.pt/~lea/projeto-de-par-em-par/>. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁴⁵ Mais informações em: <http://quc.tecnico.ulisboa.pt/observar-e-aprender>. Acesso em: 19 jul. 2021.

⁴⁶ Mais informações em: <https://www.ufrgs.br/docencia-colaborativa>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Falamos sobre os entraves que caracterizam as políticas de formação e desenvolvimento profissional de docentes universitários, de modo mais amplo. Por isso, a iniciativa das instituições de educação superior, de criar um espaço de interação, que possa favorecer o estabelecimento de parcerias colaborativas, é uma possibilidade concreta para avançar nesse sentido, a despeito dessas políticas. Esse espaço precisaria se caracterizar, antes de tudo, como um espaço de convivência, a fim de propiciar a construção de relações de confiança e respeito mútuo. Afinal, é sobre essa base que se torna possível instituir um diálogo.

O órgão institucional interessado em promover essa formação e o desenvolvimento permanente dos/as profissionais vinculados à Universidade, pode coordenar momentos coletivos de reflexão crítica, que busquem compreender o processo educativo no contexto histórico-social em que se insere. Esses momentos, que poderiam ser desencadeadores do processo como um todo, favorecendo a aproximação entre as pessoas, para a constituição dos grupos e pares colaborativos propriamente ditos.

Certamente, essa não seria uma ação tão simples, pois esbarra em questões como as que apresentamos ao longo do trabalho, relacionadas ao excesso da carga de trabalho dos/as professores/as e a uma cultura predominantemente individualista e produtivista. Todavia, é preciso começar, de alguma forma, a fazer o movimento de resistência ao cenário dado. E acreditamos que esse é um caminho possível. Complexo, porém, viável.

É imprescindível que todo o movimento formativo ocorra em paralelo a reflexões mais amplas sobre a sociedade. É importante que todos/as compreendam que as condições concretas em que nossas ações estão inseridas impõem limites à mudança da práxis docente. Às vezes, não basta o desejo da mudança. Nossas tentativas de avanço nem sempre terão êxito. Este trabalho mostrou isso. Mesmo que o professor colaborador já tivesse uma práxis potente, uma visão crítica e o desejo de fazer melhor, nossos experimentos esbarraram em várias dificuldades. Compreender os insucessos, considerando as forças externas, que exercem influências sob o nosso fazer, torna mais leve o processo e menos duras as frustrações. Por outro lado, a compreensão das limitações que nos são inerentes, como agentes histórico-sociais, nos torna mais potentes, pois traz clareza sobre nossa esfera de ação. E ainda, o estabelecimento das parcerias em pares e grupos ameniza a solidão e diminui a probabilidade do desânimo quanto à iniciativa de mudança. Nós, como seres sociais,

como seres afetivos, nos fortalecemos uns nos outros. Nossas relações nos sustentam. E trazer essa lógica para a dimensão profissional de nosso desenvolvimento significa caminhar um pouco mais rumo à nossa humanização.

Neste trabalho, apresentamos uma experiência colaborativa entre uma Técnica em Assuntos Educacionais e um professor que, mesmo em uma situação de sobrecarga de trabalho e em um contexto adverso, aceitou nosso convite para pensarmos juntos. Compartilhamos nossas angústias, mas também muitas aprendizagens. Nossa esperança é a de que esse relato e as reflexões aqui apresentadas possam auxiliar também a cada leitor/a a enxergar as possibilidades de mudança dentro do seu contexto. A partir dessa visão, terá condições de explorar as brechas para a construção de uma práxis revolucionária.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C. Da visão de ciência à organização curricular. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015a. p. 45-72.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015b. p. 15-44.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004. p. 67-100.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 55-70.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. 1. ed. Austin: University of Texas Press, 1993. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).
- BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Tradução de Lucie Didio. 1. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 1. ed. Bauru: EDUSC, 1999.
- BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. *E-book*.
- CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. (Coleção Compreensão Leitora: Teoria e Prática).
- CELANI, M. A. Um Programa de Formação contínua. *In*: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e Formadores em Mudança**: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35.

COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. *In*: LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. (Orgs.). **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 1-14.

COIMBRA, C. L.; FELÍCIO, H. M. dos S. Formação do docente universitário: estatuto legal, políticas e perspectivas atuais. *In*: COIMBRA, C. L. *et al.* (Orgs.). **A construção do saber docente por bacharéis no ensino superior**: desafios de uma formação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. p. 27-42.

DÂNGELO, N. Esta é a República de nossos pesadelos: o Brasil pós-golpe de 2016 e o retorno à República Velha. *In*: NORONHA, G. C. de; LIMA, I. R. S.; NASCIMENTO, M. R. do (Org.). **O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 75-96.

DESGAGNÉ, S. *et al.* L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des sciences de l'éducation**, Montreal, v. 27, n. 1, p. 33-64, 2001. DOI: <https://doi.org/10.7202/000305ar>. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000305ar.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. **Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 13-30, 2016. Disponível em: <https://www.revistaforges.pt/index.php/revista/article/view/22>. Acesso em: 6 out. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219142567002>. Acesso em: 6 out. 2021.

FARACO, C. B. Inserção do bem-estar animal no currículo de medicina veterinária. *In*: CONGRESSO DE MEDICINA VETERINÁRIA BRASILEIRO, 3., 2014, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CFMV, 2014. p. 159-162. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/uploads/anaisIII.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>. Acesso em: 6 out. 2021.

FIGUEIREDO, G. de O.; ORILLO, Y. A. D. Currículo, política e ideologia: Estudos críticos na educação superior em saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, suppl. 1, p. e0024880, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746->

sol00248. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/N7QC9BGzyxdh5V7j7rbQJjR/?lang=pt#>. Acesso em: 6 out. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 965-987, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2021.

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8654333>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333>. Acesso em: 6 out. 2021.

FREIXO, A. de; RODRIGUES, T. Introdução: Sobre crises e golpes ou uma explicação para Alice. In: FREIXO, A. de; RODRIGUES, T. (Orgs.). **2016**: o ano do

golpe. 1. ed. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016. (Coleção Pensar Político). *E-book*.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. *E-book*.

GIROUX, H. A. Trump's neo-nazis and the rise of illiberal democracy. **Truthout**, Nova Iorque, 03 ago. 2017. Disponível em: <https://truthout.org/articles/neo-nazis-in-charlottesville-and-the-rise-of-illiberal-democracy/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. de. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. 1. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de. M. Pesquisar e Colaborar na formação contínua de professores: modo de agir. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DA AFIRSE, 5., 2009, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: EDUFPA, 2009. p. 1-15.

IBIAPINA, I. M. L. de. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. 1. ed. [S. l.]: EDUFPI, 2016. p. 33-61.

JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching: Practice and Critique**, Waikato, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 281-314.

KONDER, L. **O que é dialética**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. *In*: TELLES, J. A. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2009. p. 43-66.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 6 out. 2021.

LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2013. *E-book*.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. *In*: LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. 1. ed. Sidney: Allen e Unwin, 1997. p. 185-225.

MAGALHÃES, M. C. C. A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percorso na Formação Docente**. 1. ed. São Paulo: Ductor, 2006. p. 97-113.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. *In*: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Orgs.). **Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today**. 1. ed. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007. p. 329-352.

MARIN, A. J. *et al.* Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 15-24, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644052>. Acesso em: 6 out. 2021.

MENDES, O. M. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. *In*: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: JM Editora Ltda, 2005. p. 175-197.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

MORAES, D. A. F. de. A prova formativa na educação superior: possibilidade de regulação e autorregulação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 272-294, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae255820142846>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2846>. Acesso em: 6 out. 2021.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

NORONHA, G. C. de; LIMA, I. R. S.; NASCIMENTO, M. R. do. Posfácio. *In*: NORONHA, G. C. de; LIMA, I. R. S.; NASCIMENTO, M. R. do (Orgs.). **O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 361-366.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, [s. l.], v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>. Disponível em: <https://academic.oup.com/intqhc/article/8/5/499/1843013>. Acesso em: 6 out. 2021.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2014. *E-book*.

RIBEIRO, M. M. Antipetismo e conservadorismo no Facebook. *In*: SOLANO, E. (Org.). **O ódio como política**: A reinvenção das direitas no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 85-90.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução de Mário Vilela. 1. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SÁ, S. O.; ALVES, M. P.; COSTA, A. P. A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do feedback interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. **Comunicação e Informação**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 55-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/31821>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/31821>. Acesso em: 6 out. 2021.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA, K. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 6 out. 2021.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. *E-book*.

SOLANO, E. Debate político no Brasil está "infantilizado", diz pesquisadora. Entrevista concedida a Ana Elisa Santana. **Agência Brasil**, Brasília, 18 mar. 2016.

Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-03/debate-politico-no-brasil-esta-infantilizado-diz-pesquisadora>. Acesso em 16 jun. 2020.

SORDI, M. R. L. de. A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem conseqüente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 47-58, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/93>. Acesso em: 6 out. 2021.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: JM Editora Ltda, 2005. p. 121-148.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). **Formação desformatada: Práticas com professores de língua inglesa**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rxyrcnwMdPtWsbXTtLRLb4C/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2021.

SUMMERS, R. How can we get students to do their readings? Some strategies explored. In: MARTIN, K.; STANLEY, N.; DAVIDSON, N. (Eds.). **Teaching in the Disciplines, Learning in Context**. 8. ed. Perth: UWA, 1999. p. 401-402.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TOLEDO, C. N. de. O golpe de 2016 e a fragilidade da democracia no Brasil. In: NORONHA, G. C. de.; LIMA, I. R. S.; NASCIMENTO, M. R. do. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a corrosão da democracia no Brasil**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. p. 29-49.

ULIANA, D.; CARVALHO, D.; BONAMIGO, E. Bioética e Bem-Estar Animal nos Cursos de Medicina Veterinária Brasileiros. **Revista Brasileira De Bioética**, Brasília, v. 14, p. 1-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/rbb.v14i0.20619>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/20619>. Acesso em: 6 out. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10665>. Acesso em: 6 out. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto político pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofía de la praxis**. 3. ed. Mexico: Editorial Grijalbo S.A., 1980.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. *In*: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: JM Editora Ltda, 2005. p. 149-173.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VOLÓCHINOV, V. N. [CÍRCULO DE BAKHTIN]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO A – Roteiro para elaboração do Relatório do Júri Simulado – 2019.2

O relatório deverá conter obrigatoriamente as seguintes partes e nesta ordem:

Capa e contracapa

Introdução: na introdução descreva a dinâmica, como foi o início da mesma, quais foram os/as jurados/as, os/as juízes/as, os/as componentes do grupo que defendeu Produção Integrada e os/as componentes do grupo que defendeu Produção Independente. Descreva as colocações iniciais feitas pelo professor, pelo juiz e pela juíza.

Objetivos: descrever o objetivo da dinâmica e o objetivo da categoria a qual você fez parte: jurados, juiz ou juíza, advogado de defesa da Produção Integrada e advogado de defesa da Produção Independente.

Desenvolvimento: descreva detalhadamente todos os argumentos utilizados pelos dois grupos ao longo da dinâmica, concordando ou discordando e discutindo os mesmos de acordo com o material bibliográfico disponibilizado pelo professor e/ou material bibliográfico levantado por você.

Conclusão: descreva o veredicto dos/as jurados/as concordando ou discordando do mesmo e justificando sua posição. É importante na conclusão você colocar a sua opinião antes do Juri e depois do Juri e justificar se manteve a mesma posição ou se mudou de opinião.

Auto-avaliação: antes das Referências Bibliográficas dê a nota que você acha que merece pelo Juri Simulado, sendo que 10 pontos serão pela preparação, 10 pontos pela participação na dinâmica e 10 pontos pela confecção do relatório, considerando o seguinte:

Conceito A: você merece nota entre 90 e 100% se você leu todo o material disponibilizado pelo professor, buscou mais material além destes e os leu,

compareceu à sala XXXX para discutir com o Professor e tirar dúvidas, participou ativamente da dinâmica e fez o relatório completo e de acordo com este roteiro.

Conceito B: você merece nota entre 80 e 89,9% se você leu todo o material disponibilizado pelo professor, compareceu à sala XXXX para discutir com o Professor e tirar dúvidas, participou ativamente da dinâmica e fez o relatório completo de acordo com este roteiro.

Conceito C: você merece entre 70 e 79,9% se você leu todo o material disponibilizado pelo professor, compareceu à sala XXXX para discutir com o Professor e tirar dúvidas, mas não participou ativamente da dinâmica e fez o relatório completo de acordo com este roteiro.

Conceito D: você merece entre 60 e 69,9% se você não leu todo o material disponibilizado pelo professor, não compareceu à sala XXXX para discutir com o Professor e tirar dúvidas e não participou ativamente da dinâmica e não fez o relatório completo de acordo com este roteiro.

Conceito E: você merece nota abaixo de 60% se você leu muito pouco do material disponibilizado pelo professor e não participou ativamente da dinâmica.

E, finalmente, você merece nota zero, caso você não tenha se preparado para a dinâmica e não participe da mesma.

Referências Bibliográficas: referenciar todo o material utilizado para preparar a dinâmica.

Confeccione o relatório de acordo com as normas da ABNT. Qualquer dúvida consulte o livro das Bibliotecárias da UFU que tem disponível na Biblioteca do Campus Umuarama:

Ver SILVIA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, N. E. de. **Guia para a Normalização de Trabalhos Técnicos-Científicos:** projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 5. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

Observação:

Agenda para tirar dúvidas sobre o tema do Júri:

Outubro: dias 08, 15, 22 e 29 das 16 às 19 horas.

Novembro: 05 e 12 das 16 às 19 horas.

**ANEXO B – Texto enviado para a turma participante por e-mail, pelo professor,
em 03-09-2019**

Que é um resumo e como se elabora?

O resumo é um texto derivado de outro, produzido por redução (exceto no caso de resumo para uma apresentação em evento, que se escreve antes e funciona como texto-base, que depois precisará ser expandido). De acordo com os psicolinguistas, estudiosos deste tipo de texto, o resumo é menor que o texto de origem, totalmente fiel às informações nele contidas, é autônomo (deve poder ser compreendido sem sua ajuda) e atende às estruturas de ideias principais (ALBINO; GIAMMATTEO & ZAMUDIO, 2001; KAUFMAN & PERELMAN, 2000).

Para elaborar um resumo não é suficiente excluir e conservar partes do texto-fonte. Há necessidade de produzir enunciados que não estão presentes no original, através de abstração e generalização, reunindo várias ideias em uma que as represente, e também através de procedimentos de construção ou integração, para os quais não costuma ser suficiente a informação explícita no texto-fonte, mas é preciso utilizar conhecimentos próprios, que são considerados subentendidos no texto-fonte (VAN DIJK, 1992). Essas operações (suprimir, selecionar, generalizar, construir) são as que convertem a tarefa de resumir em uma atividade desafiante cognitivamente porque exige que o produtor tome decisões sobre a hierarquia ou a importância relativa que concede aos conteúdos do texto original, ações que demandam estabelecer relações com o conhecimento prévio de quem está elaborando o resumo.

Existem dois problemas que não foram abordados nessa caracterização geral. Por um lado, a noção de “ideias principais” é problemática, se for considerada em termos absolutos: os conteúdos mais importantes de um texto não são sempre imanentes a ele, pois costumam depender da interação entre texto e leitor (de acordo com o que sabe e o que busca no texto). De fato, existem dois pontos de vista sobre o que é importante em um texto (o do autor, de acordo com a sua intenção ao escrever; e o do leitor, dependendo do seu objetivo de leitura), e, em geral, é conveniente que os acadêmicos consigam diferenciar ambos. Por outro lado, a informação que se conserva é diferente nos resumos que são elaborados para um destinatário externo em comparação aos resumos elaborados para si mesmos, considerando que nos últimos o produtor do resumo pode contar com que saberá repor os implícitos do texto.

Fonte: CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade:** uma introdução à alfabetização acadêmica. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 100-101.