



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE

RODRIGO DA SILVA SAMPAIO

O LUGAR DA SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES DE
DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Salvador
2020

RODRIGO DA SILVA SAMPAIO

O LUGAR DA SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES DE
DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), no âmbito da Linha de
Pesquisa II (Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador)
como exigência para a obtenção do grau de Mestre em Educação e
Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Soares.

Salvador
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S192o

Sampaio, Rodrigo da Silva

O LUGAR DA SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR / Rodrigo da Silva Sampaio.-- Salvador, 2020.

135 fls.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Soares.

Inclui Referências

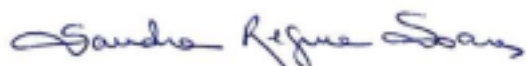
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2020.

1.Formação Profissional. 2.Subjetividade. 3.Aprendizagem Significativa.

CDD: 370

RODRIGO DA SILVA SAMPAIO

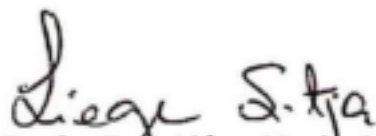
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de outubro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá



Profa. Dra. Denise Vieira da Silva Lemos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Liége Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação

Ao universo,
pelas experiências reveladas no binômio
resiliência e flexibilidade. À vida, pela dialética
afeto, razão e emoção.

AGRADECIMENTOS

A meu núcleo familiar, pai, mãe, irmãos – por nada, em específico, e por tudo, em geral.

Aos parceiros e parceiras de caminhada profissional, que me ajudaram, dos mais variados modos, a vivenciar momentos de autoformação tão expressivos.

A meus estudantes que, cotidianamente, me forjam como um ser-professor melhor.

Às componentes da Banca Examinadora, pela leitura cuidadosa deste texto e disponibilidade para participar deste momento singular. A Liége Sitja, professora que acompanhou de perto minha evolução como estudante e pesquisador. A Denise Vieira, pela gentileza em aceitar este convite e considerações sempre pertinentes.

Aos professores e às professoras do PPGEduC que favoreceram notáveis compreensões sobre vida e profissão, com espaços de partilha e reflexões, me auxiliando direta e indiretamente, nesta trajetória.

À equipe da Secretaria do PPGEduC, pelo suporte e pela generosidade na condução de todas as minhas solicitações.

Aos colegas inesquecíveis do PPGEduC pelo mutualismo acadêmico e afetivo, o que contribuiu significativamente para minha formação. Celina, Gildison, Juliana, Luana e Verena, acolho amorosamente tudo o que de marcante experimentamos nesses (des)caminhos.

Aos colegas do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP), pelas contribuições nas discussões e reflexões sobre os diversos elementos que orbitam a formação docente e que foram essenciais para reorganizar minhas percepções na construção deste trabalho.

A Mariana Soledade, inestimável amiga e colega de profissão. Seu amparo, seu afeto e sua escuta foram substanciais, não somente na construção de minha caminhada nesta pesquisa, mas nas diversas situações em que necessitei de sua fala e de seu silêncio.

Aos parceiros de vida, amigos e colegas, Antônio Garrido, Jackeline Kruschewsky, Júnior Pereira, Luciano Castro, Kátia Pereira e Paula Cristina Souza pelo amor, acolhimento e compartilhamento real e subjetivo, que nunca me permitiram deixar de acreditar neste projeto, assim como pela inspiração e pelo incentivo cotidianos. Tudo isso foi possível porque a gente quis.

Por fim, e não menos importante, à minha orientadora e professora Sandra Soares, mentora intelectual, agradeço os (des)equilíbrios que abriram clareiras e me oportunizaram enxergar novos caminhos para ressignificar meu não-lugar como professor e pesquisador. Sou grato pelo seu suporte cognitivo e afetivo diuturno, ofertado simplesmente com sua presença, bem como as intervenções sempre pertinentes e valiosas durante toda a produção deste estudo.

A todas e todos, minha gratidão!

O homem é racional (sapiens), louco (demens), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico [...] todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana.

MORIN, 2005, p. 63.

RESUMO

A pesquisa intitulada O lugar da subjetividade dos estudantes no processo de formação profissional: representações de docentes de uma instituição de ensino superior teve como objetivo compreender o lugar atribuído à subjetividade do estudante no processo de formação profissional. Como questões de pesquisa, se propôs a investigar como os docentes, participantes da pesquisa, concebem os estudantes e seu processo de aprendizagem do ser profissional, e qual a natureza das relações interpessoais estabelecidas por esses docentes na formação dos profissionais. O referencial teórico eleito contemplou conceitos e reflexões sobre formação profissional, situou os caminhos multirreferenciais da subjetividade humana e suas interrelações, assim como discutiu elementos constituintes da aprendizagem como fenômeno construído através da relação intersubjetiva. Como percurso metodológico, a investigação envolveu uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, com uma abordagem qualitativa. Para a construção de dados, foi utilizado como instrumento a entrevista semiestruturada. Os dados foram tratados com a aplicação da Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Os resultados obtidos pelo tratamento e análise dos dados permitiram evidenciar que os participantes não dispensam especial atenção à subjetividade dos estudantes, demonstrando dificuldades em desenvolver ambientes ricos em oportunidades de crescimento para a formação profissional, sustentadas em competências cognitivas, socioafetivas, atitudinais e relacionais. Defendem ser importante o investimento na relação com os estudantes, bem como na mediação das relações dos estudantes entre si, com base na afetividade, porém com pouco investimento na problematização e reflexão, essenciais para o manejo dessas situações, desconsiderando os diversos fatores adjacentes como oportunidades de aprendizagens significativas. Essas considerações apontam para uma prática docente ainda centrada na racionalidade técnica, sem valorização das singularidades dos discentes, na apreensão de atitudes e valores de modo prescritivo, com utilização de preleção e autoridade na mediação das relações interpessoais conflitivas que ocorrem no contexto formativo. Com efeito, a análise dos resultados revela a predominância de uma concepção de formação profissional ainda fragmentada, ancorada pelo modelo hegemônico de ensino, pragmática, instrumental, acrítica e pouco comprometida com a subjetividade do ser profissional.

Palavras-chave: Formação profissional. Subjetividade. Aprendizagem significativa.

9

ABSTRACT

The research entitled The place of students' subjectivity in the professional training process: representations of teachers from a higher education institution aimed to understand the place attributed to student subjectivity in the professional training process. As research questions, it was proposed to investigate how the teachers, participants of the research, conceive the students and their learning process of the professional being, and what is the nature of the interpersonal relationships established by these teachers in the training of professionals. The theoretical framework chosen contemplated concepts and reflections on professional training,

located the multi-referential paths of human subjectivity and their interrelations, as well as discussed elements that make up learning as a phenomenon constructed through the intersubjective relationship. As a methodological path, the investigation involved a descriptive and exploratory research, with a qualitative approach. For the construction of data, the semi-structured interview was used as an instrument. The data were treated with the application of Content Analysis by Bardin (2009). The results obtained by the treatment and analysis of the data showed that the participants do not pay special attention to the students' subjectivity, demonstrating difficulties in developing environments rich in growth opportunities for professional training, supported by cognitive, socio-affective, attitudinal and relational skills. They argue that investment in the relationship with students is important, as well as in the mediation of students' relations with each other, based on affection, but with little investment in problematization and reflection, which are essential for the management of these situations, disregarding the various adjacent factors as opportunities. meaningful learning. These considerations point to a teaching practice still centered on technical rationality, without valuing the students' singularities, in the apprehension of attitudes and values in a prescriptive way, with the use of lecture and authority in the mediation of conflicting interpersonal relationships that occur in the formative context. Indeed, the analysis of the results reveals the predominance of a still fragmented concept of professional training, anchored by the hegemonic model of teaching, pragmatic, instrumental, uncritical and little compromised with the subjectivity of the professional being.

Keywords: Professional training. Subjectivity. Meaningful learning.

10

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMI Capital Mundial Internacional

DUFOP Docência Universitária e Formação de professores

IES Instituições de Ensino Superior

MEC Ministério da Educação

NASPED Núcleo de Assessoria Pedagógica

PPGEduC Programa de Pós-Graduação em Educação e

Contemporaneidade TIC'S Tecnologias da Informação e Comunicação

UNEB Universidade do Estado da Bahia

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

| | | |
|---|---|----|
| 1 | CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO..... | 13 |
| | 1.1 BREVE RESGATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO BRASIL | 13 |
| | 1.2 TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA | 16 |
| | 1.3 PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA | 20 |
| | 1.4 IMPLICAÇÃO DO PESQUISADOR COM O OBJETO DA PESQUISA | 21 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA | 25 |
| | 2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL..... | 25 |
| | 2.2 SUBJETIVIDADE E SUAS INTER-RELAÇÕES | 29 |
| | 2.3 APRENDIZAGEM COMO FENÔMENO DA RELAÇÃO INTERSUBJETIVA..... | 38 |
| 3 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 46 |
| | 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA..... | 46 |
| | 3.2 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS | 47 |
| | 3.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 48 |
| | 3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS | 48 |
| 4 | SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS: REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES | 50 |
| | 4.1 RETOMANDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS ESTUDANTES E DO PROCESSO DE SER PROFISSIONAL | 50 |
| | 4.1.1 Investidas em prol da aprendizagem construtiva na perspectiva da aquisição de conhecimentos do componente curricular | 51 |
| | 4.1.2 Adoção de ensino de atitudes e valores de forma pragmática e prescritiva | 64 |
| | 4.2 RETOMANDO A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA: NATUREZA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS PELOS DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS..... | 83 |
| | 4.2.1 Relação professor-estudante baseada na afetividade, porém sem investimento no protagonismo discente | |

| | |
|---|---------------|
| | 84 |
| 4.2.2 Conflitos e dificuldades de comunicação entre os estudantes não percebidos como oportunidades ou conteúdos de aprendizagens significativas..... | 97 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES |
| (IN)CONCLUSIVAS..... | 110 |
| REFERÊNCIAS..... | |
| | 114 |
| APÊNDICES..... | |
| | 125 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 126 |
| APÊNDICE B – GUIA DE ENTREVISTA..... | 129 |
| | 12 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOCIOPROFISSIONAL..... | 133 |
| | 13 |

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A presente investigação é pertinente ao campo da docência universitária, cujo interesse se justifica especialmente no contexto de complexidade e incerteza que caracteriza a sociedade contemporânea. Construída no interior da Linha de Pesquisa II do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia, integra os estudos do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP). Inscreve-se, portanto, no campo de pesquisa sobre Pedagogia Universitária, que focaliza o processo de aprendizagem dos estudantes de cursos superiores e, por consequência, as práticas e a formação dos docentes universitários.

Na intenção de demarcar o escopo deste estudo, tornou-se importante a construção de uma problemática, compreendida como a análise de uma série de elementos, de variadas naturezas (leis, fatos culturais e históricos, dados de pesquisas, etc.), que se articulam com o estudo em questão, proporcionando o entendimento de seu contexto e, conseqüentemente, a formulação do problema de

investigação. O problema que emerge dessa problematização, por sua vez, constitui uma situação desafiante desse contexto, que só pode ser entendido mediante uma investigação científica.

Iniciamos a exposição dessa problemática fazendo um breve resgate histórico da formação de profissionais na educação superior no Brasil, o que possibilitará identificar suas características centrais, bem como os processos de ruptura e continuidade que contribuem para a compreensão dessa formação na atualidade.

1.1 BREVE RESGATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO BRASIL

A formação de profissionais das mais diversas áreas é uma das missões essenciais da universidade. Na Idade Média, essa formação era voltada para as artes liberais, como Medicina e Direito, e para a aquisição de conteúdos de Teologia, destinados à manutenção da cristandade medieval, apoiando-se no estudo dos clássicos. Com a emergência da Modernidade, a partir da Revolução Industrial inglesa e da Revolução Francesa, essa formação assumiu diferentes modelos clássicos, dentre os quais destacamos aqueles que, de alguma forma, influenciaram a Educação Superior no Brasil: o modelo napoleônico, o modelo humboldtiano e o modelo americano.

A Universidade Napoleônica, ou Universidade Imperial, tinha como propósito a formação de profissionais para assumir as necessidades do Estado, dar sustentação ao regime imperial e confrontar as bases do Antigo Regime. Esse modelo era caracterizado,

14

essencialmente, pela divisão da universidade em instituições de ensino profissional, sem a interferência da igreja, bem como a separação entre a teoria e a prática, distinguindo as disciplinas do período inicial e do período profissionalizante, traço fortemente presente até hoje no Brasil. Conforme Anastasiou; Alves (2007), o foco era a transmissão de teorias que se acumulavam ao longo do curso, desconectadas entre si, com a pressuposição de que seriam aplicadas na prática, de forma competente, pelos futuros profissionais. Professores tinham como último refúgio enquadrarem-se aos modelos rígidos e centralizados de ensino, desconsiderando as necessidades individuais, as subjetividades e os modos de aprender dos estudantes.

O modelo de universidade humboldtiano, que surge do antagonismo com os franceses que visavam a dominar a Alemanha, tinha como foco a pesquisa,

considerada uma atividade cultural e de desenvolvimento do pensamento crítico, comprometida com a busca incessante da verdade. A formação de profissionais, nesse modelo, era regida pelos princípios da pesquisa, articulando a pesquisa ao ensino. Assim, a formação universitária, como registra Tardif (2002), estava voltada para a objetividade, a aceitação da crítica, a reflexão pessoal, o pensamento crítico, a independência de espírito e o método científico. Observaram-se avanços, pois tal modelo incorporava uma participação mais autônoma do aluno, mas ainda numa perspectiva muito cognitivista, no que diz respeito à construção de conhecimento. Outras dimensões, como a emocional, a atitudinal e a relacional não eram contempladas.

Esse modelo chegou no Brasil indiretamente, por meio dos Estados Unidos da América (EUA), no processo de acordo MEC-USAID, em 23 de junho de 1965, firmando o primeiro acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Assim, em muitas universidades, se verificou a incorporação da pesquisa e do espírito investigativo problematizador na prática de docentes de cursos de graduação, com inspiração no modelo de universidade humboldtiano, num contexto em que a pós-graduação era incipiente e o ingresso nos cursos universitários bastante seletivo.

A partir do golpe militar de 1964, esse contexto de efervescência intelectual, com forte incidência no desenvolvimento de competências cognitivas complexas, fundamentais para a formação de profissionais críticos, investigativos, capazes de problematizar e buscar soluções para as situações desafiantes da prática, é abortado de forma arbitrária e repressiva. Dessa forma, são implementadas profundas mudanças nesse nível de ensino, impostas pela Reforma Universitária resultante do Acordo MEC-USAID, dentre as quais, considerando o objeto deste estudo, cabe destacar a criação de institutos em que as disciplinas eram oferecidas em turmas

15

mistas para diversos cursos de graduação, intensificando a lógica da centralidade da teoria e de sua dissociação da prática, fragmentando e tirando o foco da formação de profissionais. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências cognitivas assim como a formação de valores e atitudes, indispensáveis para a constituição da identidade dos profissionais de cada área, não tinham qualquer importância. A pessoa do estudante não era considerada no processo de formação. Submetido às

forças dominantes, os saberes da experiência do sujeito que aprendia eram naturalizados e predominava uma concepção de formação reprodutivista e acrítica. Constituiu-se, assim, a subserviência do ser sem luz como uma atitude extremamente enraizada na universidade, que traduziu cumulativamente as noções de poder engendradas pelo Estado, de modo heterônomo, com a apropriação e assunção dos modelos impositivos de formação. Essa lógica, justificada com base em aspectos econômicos, com vistas à redução de gastos na universidade, tinha como motivação central a desarticulação dos estudantes (dispersos em disciplinas por toda a universidade, deixando de compor turmas orgânicas), os quais, antes do golpe, demonstraram sua capacidade de mobilização e crítica aos governantes. A luta pelo fim da ditadura militar e pela retomada da democracia no Brasil teve um desfecho favorável na segunda metade da década de 1980. Entretanto, esse movimento não colocou em questão os princípios e a organização da universidade instituída no País pelos militares. Além de não confrontar o modelo vigente, a universidade brasileira se submeteu à lógica de avaliação externa, inspirada nos princípios do ideário neoliberal, que ganhou força igualmente na segunda metade da década de 1980.

Na década de 1990, a educação enfrentou fortes pressões para assumir a formação de “[...] mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.” (SANTOS, 2005, p. 8). O que é endossado pela UNESCO (1999, p. 13), quando afirma que “O ensino superior precisa repensar sua missão e redefinir muitas de suas funções, particularmente em vista da necessidade que a sociedade tem de pessoas com treinamento e conhecimentos em constante atualização”. Todavia, a formação de profissionais que decorre dessa pressão é essencialmente instrumental, baseada na lógica de competitividade, eficácia e produtividade, própria do sistema capitalista. Em decorrência dessa lógica, validada pela própria constituição de 1988, vai se configurando um sistema de educação superior estratificado, desigual e hierarquizado, que considera os estudantes como clientes, alienados à sua condição de sujeito promotor de transformações retroalimentadas pela construção de saberes pela experiência.

O movimento de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), com um encontro de forças da pressão social contra a universidade elitista e da pressão capitalista, como foi referido anteriormente – para que se ocupasse da qualificação da mão de obra demandada da

indústria –, promoveu o ingresso de uma parcela significativa de jovens oriundos de camadas sociais antes excluídas desse nível de ensino. Contudo, esses jovens, frutos de um processo de escolarização pública deficitária e com diversas lacunas, adentram a universidade com limitações cognitivas, a exemplo de leitura e interpretação, sem conseguir estabelecer relação adequada entre os conhecimentos, a formulação de argumentação e a produção autoral de texto, o que repercute na autoestima e no autoconceito desses sujeitos. Essa realidade coloca em questão o ensino essencialmente transmissivo, conteudista, abstrato, que dissocia teoria e prática, atribuindo maior valor à teoria, além de desconsiderar a pessoa do estudante, suas necessidades, motivações, conhecimentos prévios, enfim, suas subjetividades.

Essa problemática demanda ainda uma breve análise acerca de algumas transformações em curso na sociedade contemporânea e de seus impactos na formação de profissionais e, por conseguinte, na prática docente, o que será realizado na seção seguinte.

1.2 TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

Na atualidade, as mudanças nas relações sociais e de trabalho, inerentes à fase atual da sociedade capitalista, aliadas às evoluções tecnológicas e científicas, engendram, por um lado, um contexto de trabalho marcado por exclusão, concorrência, flexibilização e precarização para a maioria dos trabalhadores, pela via da terceirização, e, por outro, delineiam um novo perfil profissional, polivalente, competitivo e com significativa exigência de qualificação científica e técnica (ANTUNES, 2011). Nesse contexto de transformação, a educação superior, universitária ou não, vem sendo cobrada por diversos setores da economia capitalista, que demandam uma formação ‘mais qualificada’ de sua mão de obra, o que fomentou a criação de instituições não universitárias de ensino, que oferecem, principalmente, uma gama de cursos de curta duração, flexíveis e transversais, com baixo investimento financeiro, o que tem determinado a impossibilidade de assegurar a qualidade acadêmica necessária à formação de profissionais competentes e comprometidos socialmente. Por conseguinte, os docentes são desafiados a compreender criticamente esse contexto, desvendando os interesses políticos e econômicos subjacentes às políticas educacionais, para delinear um projeto de formação de profissionais críticos, protagonistas, autônomos, cujo eixo contemple a relação entre teoria e prática de forma dialética e problematizadora.

Outra característica emergente da sociedade contemporânea, também denominada de sociedade da informação e do conhecimento, é a multiplicidade de saberes e conhecimentos, muitos deles contraditórios entre si, que estão disponíveis e, geram “incertezas epistemológicas e ontológicas.” (BARNETT, 2005, p. 149). Esse quadro desafia os profissionais a acionarem

17

diversas competências que lhes permitam interpretar e selecionar criticamente teorias, dados e formas de operacionalização e contribuam para qualificar sua atividade profissional, além de desenvolver o autoconhecimento, na medida em que as relações interpessoais se tornaram mais importantes para a atuação profissional. Nessas novas relações, as pessoas que demandam seus serviços estão cada vez mais conscientes de seus direitos e informadas acerca das diversas possibilidades de atendimento às suas necessidades. Logo, investir nas competências relacionais possibilita aos futuros profissionais a construção de saberes outros que se revelam importantes no trato com o próximo e contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia e sua constituição como profissionais reflexivos, investigativos, éticos e comprometidos com o enfrentamento dos problemas sociais. Esse contexto de complexidade e incerteza desafia os docentes a contribuírem para uma formação na qual o estudante, futuro profissional, aprenda a pensar de forma complexa, a tomar decisões, a se relacionar e a se autogerir, criando redes de aprendizagens coletivas e novas formas de administrar socialmente o conhecimento, aprendendo a se comunicar, a argumentar. Ele também propõe desafios aos estudantes: aprender e exercitar a empatia e a alteridade, compreendendo os pontos de vistas, expectativas e motivações de seus interlocutores; aprender a ser crítico; saber questionar, reconstruir e relacionar os conhecimentos aprendidos; e, por fim, aprender a se automotivar, capacidade que eles podem construir para estabelecer suas próprias metas e objetivos, aspectos importantes para a construção da autonomia (MONEREO; POZO, 2009; SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010).

Outro elemento importante da sociedade contemporânea é a democratização do acesso à informação, possibilitada pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), independentemente da condição social dos estudantes, os quais, cada vez mais, têm acesso, na universidade e fora dela, a uma multiplicidade de informações, de maneira muito mais atrativa que a desenvolvida na sala de aula do ensino superior. Muitas vezes, as TICs são utilizadas para colocar em xeque os

conhecimentos dos professores e seu papel de detentores do saber e únicos porta-vozes da verdade. Assim, por meio dessas tecnologias, os estudantes, nativos ou imigrantes digitais, têm à disposição uma grande quantidade de informações, mas não investigam a confiabilidade delas, utilizando, de forma ineficaz, os sistemas de busca e seleção de informações genéricas, a exemplo das comunicações síncronas, como chats, em detrimento de comunicações assíncronas, como fóruns de discussão, os quais “permitem ‘parar-se a pensar’ e desenrolar um pensamento mais reflexivo” (MONEREO; POZO, 2009, p. 15). Portanto, os estudantes não utilizam, necessariamente, essa gama de informações de maneira crítica e contributiva para sua formação. Isso impacta na condução docente, tanto no que concerne à

18

necessidade de uma formação para também imergir no universo das tecnologias e auxiliar na construção da aprendizagem dos estudantes, como também para mediar os conhecimentos e informações advindas desses outros espaços, com vistas a promover reflexões mais aprofundadas sobre como gerir tais informações para produzir conhecimentos relevantes e confiáveis.

Cabe ainda destacar, nessa caracterização de cenários desafiantes para a formação de profissionais, aquilo que Tardif (2002) identificou como crise das profissões, que se desdobra em quatro dimensões: (1) crise de perícia profissional – direcionada a uma análise sobre a perda progressiva do reconhecimento inquestionável dos conhecimentos, estratégias e técnicas adotados pelos profissionais das mais distintas áreas para resolver as situações diversas no exercício da prática, os quais, até período recente, centravam-se na racionalidade científica; (2) crise da formação profissional – expressa na insatisfação com a formação profissional universitária em vigor, em geral centrada na cultura monodisciplinar e no questionamento em relação à sua condição de formar, de fato, profissionais competentes; (3) crise do poder profissional – versa sobre a perda de confiança da sociedade, em geral, nos profissionais, tanto em relação à competência quanto à postura política, em função da percepção generalizada de que eles estão mais preocupados com seus interesses do que em atender às necessidades de seus clientes e do público em geral; e (4) crise da ética profissional – demonstrada no aumento de conflitos de valores nas relações entre os profissionais e as pessoas às quais eles prestam serviços. Essa perspectiva trazida pelo autor aponta como desafios importantes para os docentes compreender e refletir com os discentes,

futuros profissionais, sobre essas dimensões, integrando cognição e afetividade. A crise das profissões se insere num contexto mais geral de crise de valores típica da contemporaneidade. Na sociedade capitalista, os bens materiais tendem a se tornar imperativos em torno dos quais giram as escolhas e decisões sociais. Nela, os valores considerados historicamente como fundamentais, a exemplo de honestidade, solidariedade e liberdade, são meramente acessórios diante de uma concepção desvirtuosa, implementada por uma proposta neofascista que alicerça tais valores a uma lógica que entorpece as subjetividades. Nesse arcabouço de descrenças e de afirmação de interesses econômicos, se erige um padrão moral que corresponde à ideologia dominante, baseado no consumismo, no favorecimento pessoal, na legitimação da desonestidade acintosa ou velada, no benefício próprio em detrimento do bem comum, o que concorre para o enfraquecimento das convicções de convivência solidária e fraterna.

Essa crise de valores, conforme Oliveira (2005), manifesta-se de vários modos, dentre os quais podemos destacar: crise das instituições sociais (a exemplo das configurações

19

familiares e da educação); crise de identidade (supervalorização do individualismo, dando ao homem social a sensação de poder fazer o que pretende, sem o senso crítico e ético indispensável às suas escolhas); e crise de significado (decorrente diretamente da crise anterior, erigindo-se pela incompreensão do sentido da existência, das relações humanas, das escolhas pessoais e da valorização das subjetividades).

Tal cenário, consequência da lógica capitalista perversa, anteriormente apresentada nesta seção, impacta sensivelmente as IES. Orientadas por esse fundamento, essas instituições colocam a competição e o lucro como um valor imprescindível para uma boa gestão e, conseqüentemente, para o exercício do futuro profissional por ela formado. Nesse encaminhamento, a educação se transforma em um negócio, cujo investimento deve ser rentabilizado. Assim, essa máxima nos mostra que reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de educação quanto de seu sentido para o avanço das sociedades. O fato é que, mesmo se advogando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que a educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente. As tentativas de impedir a mercantilização

da educação por meio de proibições legais se mostram mais formais do que instrumento efetivo. Essa dimensão evidencia um processo muito mais amplo de transformação do setor educacional em atividade mercantil, o que têm despertado a preocupação social e se revelado como desafio para o docente quanto aos caminhos para a construção de uma formação mais comprometida com a humanidade, a sociedade e as subjetividades, de modo a refletir uma visão de mundo também justa, coerente e equilibrada com a obtenção de conhecimentos, atitudes e valores que beneficiem indubitavelmente a vida coletiva.

Como toda instituição regulatória, a universidade, bem como outros espaços formativos, de acordo com a concepção foucaultiana, é regulada por dispositivos de biopoder que ainda asseguram o adestramento dos corpos dos indivíduos. Afinada a esse ideário de classificação e controle dos estudantes, conscientemente ou não, a universidade investe na formação de subjetividades que possam atender a essas prerrogativas, revelando o exercício do biopoder não mais como disciplina, mas como o próprio processo de subjetivação. A privatização das instituições, assim como das crenças e dos valores imersos na racionalidade capitalista que demarcam a sociedade, cada vez mais se pauta pelo elevado consumo de bens, pela fugacidade do saber da experiência e pela “subjetividade flexível”, da qual nos fala Esperandio (2007). Hoje se tem posto uma nova forma de admitir o caráter tensional entre a constituição social do indivíduo como parte de uma construção alicerçada numa ideia de subjetividade individual e coletiva. Tal dualidade gera, por parte de indivíduos e grupos, novos contornos no contexto

20

social vivenciado, com suas instituições, normas, regras e relações de poder, estabelecendo-se, como não poderia deixar de ser, um espaço de apreensão entre os determinantes sociais, institucionais e a autoridade das vontades individuais.

Nesse contexto, se configura a lógica de subjetividade industrial ou maquinica, “fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 25), destacada como o *modus operandi* capitalista neoliberal. De igual modo, a constituição das subjetividades acompanha esse ideário de produção das relações, do trabalho, do pensamento, do conhecimento e da organização dos discursos. A relação entre os processos de subjetivação e o modo de funcionamento do sistema capitalista é tecida de forma que o segundo aspecto cada vez mais se entrelaça ao primeiro, de forma valorativa e hierárquica. O movimento neoliberal, fomentador das

subjetividades, “se apodera dos seres humanos por dentro” (GUATTARI, 1977, p. 205), atuando na base dos comportamentos, da cognição, das afetividades e das relações. Esse movimento, que lança o sujeito no mundo intersubjetivo, torna-o uma espécie de terminal consumidor dos dispositivos capitalistas e o submete a um “lugar” real e simbólico de ações que se desenvolvem a partir da lógica que se apropria de suas idiossincrasias, reduzindo-o a um produto do mundo contemporâneo.

Os aspectos supra-analisados evidenciam a complexidade da formação de profissionais na contemporaneidade, o que necessariamente desafia os docentes e as instituições universitárias a ressignificarem suas representações sobre conceitos como conhecimento, ensino, aprendizagem, relação entre professor e estudantes, entre outros, com o propósito de promover uma formação que auxilie os estudantes a desenvolverem a capacidade de atuar profissionalmente de maneira crítica, construtiva, solidária e ética.

1.3 PROBLEMA, OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA

A apresentação da problemática desta investigação enseja um resgate histórico da formação profissional e da educação superior, o qual evidencia a centralidade do ensino transmissivo, a desarticulação entre a teoria e a prática, e a desconsideração da aprendizagem construtiva da pessoa do estudante. Contempla, ainda, uma reflexão sobre as transformações na sociedade e seus impactos na educação superior, a exemplo das mudanças no mundo do trabalho, da crise das profissões e de valores, entre outras. Em relação às repercussões de tais transformações na formação profissional, são demonstrados os desafios postos para os docentes, que se constituem na compreensão crítica do contexto político, social e econômico resultante da lógica neoliberal, pleiteando um projeto de formação humanizada e oferecendo ao mercado de trabalho e à sociedade sujeitos críticos, protagonistas e autônomos. Assim, essa

21

problemática nos permitiu formular o seguinte objetivo de pesquisa: compreender o lugar atribuído à subjetividade do estudante no processo de formação profissional.

Para alcançar este objetivo, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- a) Como os docentes, participantes da pesquisa, concebem os

- estudantes e seu processo de aprendizagem do ser profissional?
- b) Qual a natureza das relações interpessoais estabelecidas pelos docentes participantes da pesquisa na formação dos profissionais?

1.4 IMPLICAÇÃO DO PESQUISADOR COM O OBJETO DA PESQUISA

Os caminhos que orientam minha implicação no desenvolvimento dessa pesquisa podem ser demarcados, inicialmente, reconhecendo que a escrita sobre tais motivações perpassa pela revisita a um complexo e estruturante prisma de pensamentos, sentimento e palavras, bem como a construção de novos significados que se revelam a partir da experiência.

Certo de que, após a formação profissional em Psicologia, ingressaria na pesquisa e atuaria no campo da educação, iniciei os estudos em um curso de especialização lato sensu em docência universitária. Encontrei, ali, espaços de problematização sobre temas contemporâneos relacionados ao campo de saber e à prática da educação superior, que tanto me mobilizaram. Tratar de formação docente pela via da pedagogia libertadora, crítica e afetuosa se transformava, assim, em algo ainda mais próximo de minha projeção como futuro professor.

Ainda no curso de especialização, tive a grata satisfação de ser estudante da então professora Mariana Soledade que, em suas interlocuções, compartilhou as experiências renovadoras que vivenciara como estudante do programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como professora pesquisadora – que defende uma educação emergente e contributiva para a formação de sujeitos críticos e investigativos –, apresentou com muita motivação suas vivências como docente. Tais ensinamentos despertaram em mim ainda mais instigações sobre o professor que eu pretendia ser e a real transformação que eu poderia oferecer a meu estudante no futuro.

Após a conclusão do curso de especialização, no início de 2015, fui convidado por uma Instituição de Ensino Superior privada a atuar em duas frentes de trabalho igualmente relevantes, que me convocariam a colocar em prática tudo aquilo que já perpassava minhas compreensões teóricas sobre ser professor: como docente de um curso de Psicologia e assessor pedagógico dos professores da mesma instituição. Mesmo compreendendo que seria possível

me propor uma prática de ensino diferenciada, não tinha noção do desafio que

enfrentaria ao estar posto na sala de aula. Me vi lá, pronto para “atuar”.

Já nos primeiros dias como professor, me remeti à minha formação como psicólogo, refletindo sobre como esse não-saber percorre o imaginário das diversas relações entre sujeito e objeto (terapeuta–cliente, médico–paciente, professor–estudante), considerando o lugar onde cada corpo dessa relação reclama seu lugar. Assumir o papel de um professor que “não sabe” era incompatível com minha representação de profissional. Era distante a compreensão que tal proposição advém da cultura estabelecida no campo das ciências, que toma para si as explicações lógicas sobre os fenômenos da natureza, posto que a ciência (sujeito), como método de sistematização do conhecimento validado socialmente, atribui poder empírico a todos os seus objetos pesquisados. Arcar com o lugar da falta me parecia desconfortável, já que, historicamente, o professor é forjado para atender e atribuir diversos significados a tudo que transpassa seu lugar de atuação. Seria possível reconhecer esse não-saber como processo de formação para professores, numa sociedade configurada pelo gozo do conhecimento racional e científico? Dar conta de uma relação com o não-saber, em tempos e cenários de revelada complexidade, assim como encarar os entremeios que consubstanciam o trabalho docente em contextos onde os afetos e indagações circulam incessantemente, exigiram de mim muitos (des)equilíbrios e questionamentos sobre esse exercício.

Tal incômodo ganhava contornos práticos, que não se restringiam apenas ao entendimento etimológico do termo “professor”, mas se revelavam nas aproximações e distanciamentos próprios das experiências autoformativas da profissão. A sala de aula promove aprendizados muito ricos, na medida em que a dinâmica e a complexidade da vida prática esgotam a capacidade de análise dos referenciais teóricos. Nesse processo, percebi – na relação com o mundo, com a prática profissional, com a experiência e com as relações – uma ressignificação do que aprendi dentro da academia.

Costurar novos sentidos e significados a partir das experiências docentes fizeram surgir numerosas indagações que sempre ecoavam e me convocavam a visitar lugares regidos pelas dores e delícias de ser professor. Lançar luz aos fatos que deram tom às minhas memórias – ampliando meus olhares, ressignificando viagens por caminhos descortinados pela dificuldade de administrar o exercício da profissão escolhida – só foi possível quando me coloquei frente a meus “alunos”. Esse era o caminho que, cheio de questões, mostrava-se à minha frente. Até aqui, já tinha como posposta um redesenho no meu caminho profissional que extrapolaria a

clínica psicológica. Tal percurso era tomado por muitos questionamentos sobre os percalços,

23

mas permeado pelo desejo de começar a exercitar um pensar, sentir e agir que suplantassem todos os medos e dúvidas advindos das incertezas próprias dessa escolha. Como dito, também em 2015, integrei o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NASPED) da mesma Instituição de Ensino em que lecionara. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional docente, realizei, periodicamente, atendimentos personalizados, desenvolvendo ações de formação pedagógica, tendo como enfoque a reflexão sobre a prática de meus pares. As experiências adquiridas nessas escutas me proporcionaram perceber a amplitude dos desafios, dilemas e potencialidades da profissão, engendradas no interior da universidade, para a promoção do desenvolvimento profissional docente, com vistas à formação de profissionais cada vez mais capazes de atender às exigências da vida e do mundo do trabalho. Essa experiência me motivou ainda mais na decisão por uma investigação sobre formação pedagógica dos professores do ensino superior.

A experiência como assessor pedagógico me oportunizou um mergulho analítico profundo nas representações e ações dos docentes, como elemento central na organização e transformação institucional, consolidando um espaço possível de reflexões cada vez mais sistemáticas sobre as práticas de ensino na universidade. Ela também se revelou como um mecanismo legítimo para garantir uma revisita à minha própria atuação, já que minhas incursões sobre diversas variáveis que incidiam nas práticas dos meus colegas de profissão se voltavam para mim, como possibilidade de ressignificação de minha própria prática. Vale destacar também que esse processo de formação docente, emergente no âmago da própria universidade e tão cara para a assessoria pedagógica, ganha contornos peculiares quando se preconiza uma formação profissional amparada no desenvolvimento das competências tão demandadas pela contemporaneidade. Nesse percurso, aprendi e aprendo muito com meus colegas. Compreendi melhor suas práticas, lidas, dores, vidas, crenças, ações e representações. Apreendi mais a vida da universidade a partir de seus olhares e, sobretudo, me (re)conheci como um professor mais atento e comprometido com minha profissão.

Em 2016, fiz parte de uma mudança na proposta curricular da instituição em que leciono. A proposta em questão tencionava uma formação alicerçada no

desenvolvimento de competências profissionais, diminuindo o distanciamento entre teoria e prática. A partir de minha atuação como professor e assessor pedagógico, contribui para a reestruturação da matriz curricular da referida instituição. Um dos pontos centrais nessa nova proposição institucional e pedagógica foi a construção de um projeto calcado na formação discente sob outras bases, valorizando, ainda, as experiências pedagógicas dos professores e consolidando espaços de troca, estudos e formação continuada.

24

Em 2017, fui selecionado como aluno especial da disciplina Docência Universitária na Contemporaneidade: pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos, ora ministrada pela professora Sandra Regina Soares. A experiência foi gratificante e me permitiu abrir a mala das convicções que tinha sobre a trajetória de um professor em início de carreira. A viagem rumo às vivências docentes passou por inquietações, rupturas, avanços, retrocessos, alegrias, angústias, esperança, confiança, (in)seguranças e crença de que poderia transformar a sociedade, de algum modo, a partir do meu ofício. A experiência foi muito marcante e me encorajou, cada vez mais, a contribuir para uma educação transformadora. Ao me tornar um estudante regular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), fui apresentado aos teóricos que abraçam a causa da formação de professores de maneira transformadora e, como não poderia deixar de ser, fui apresentado às experiências de acolhimento, afeto, motivação e partilha, próprios da proposta pedagógica da disciplina. As possibilidades de pesquisa no campo da pedagogia universitária se tornavam ainda mais promissoras para mim e, a partir das vivências no componente curricular, fui cada vez mais assumindo uma postura investigativa sobre meu ofício como docente e propositor de uma prática transpassada pela análise constante dos processos que permeiam a formação de professores. No mesmo ano, me tornei membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Docência Universitária e Formação do Professor (DUFOP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UNEB.

As situações que evoquei neste espaço, além de recuperarem “minha procura” no percurso de uma trajetória docente, me fizeram reconhecer os mundos que nasciam a cada fase vivida e evidenciar o quanto o objeto que me propus a investigar, ainda que com algumas surpresas, encontra ressonância em minha

trajetória profissional e acadêmica. Todas as experiências com a temática da formação pedagógica do educador, iniciadas desde a especialização, com o auxílio dos saberes da psicologia, contribuíram para minha implicação com a pesquisa atual. Hoje, percebo que esse caminho – permeado por persistência, desequilíbrios cognitivos, afetos e intersubjetividades, vivenciados em experiências com os estudantes, ora partilhadas com meus colegas de profissão, ora refletidas sensivelmente nas vivências como aluno deste Programa –, marcou definitivamente minha história como profissional e se constituiu a partir de elementos singulares que foram responsáveis por minha chegada até aqui.

Finalmente, a partir dessa experiência revelada em um não-lugar, recomeço a partir da realidade concreta posta pela falta. Pelo não-saber de que o lugar atribuído ao eu docente deve ser caracterizado por uma relação sujeito-sujeito, na qual me coloco não como dono de verdades

25

absolutas frente a alunos carentes de respostas e submissos a meus desejos, mas sentindo-me desafiado frente às situações erigidas a partir de meu ofício e para as quais não tenho respostas prontas. O buraco da falta promove fecundidade; o lugar do não-sabido e suas vicissitudes não precisa seguir a lógica sujeito-objeto, e o sentimento de incompletude necessário à transformação pode promover campo para criações e ressignificações muito salutares para a emancipação dos estudantes em seu percurso profissional, numa relação sujeito-sujeito.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA PESQUISA

Nesta seção, o esforço é o de construir uma fundamentação teórica que possa orientar as ações de investigação. Nesse referencial, buscou-se analisar alguns conceitos e concepções importantes para o objeto da referida investigação, tais como formação profissional, subjetividade e aprendizagem.

2.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Analisar a formação de profissionais pressupõe situar a compreensão de profissão assumida neste estudo. O termo profissão, historicamente, tem sido adotado de referência às profissões liberais clássicas (livres de vínculo patronal),

como, medicina, engenharia, direito. Embora não possua uma definição única ou consensual, esse conceito, do campo da sociologia do trabalho, contempla algumas características que unificam boa parte dos estudos, conforme registra Carbonneau (2002). A primeira, é que a profissão se constitui por um conjunto de ações específicas e complexas baseadas no domínio aprofundado de um corpo de conhecimentos sistematizados que, na prática, se traduzem sob a forma de serviço ao público, com uma natureza altruísta.

A segunda característica da profissão diz respeito à sua formação, que se configura como longa e de alto nível, em geral de natureza científica, desenvolvida no interior de uma instituição universitária, e culmina com a obtenção de um diploma que assegura o título de profissional. Nesse sentido, ela se diferencia qualitativamente de ofício, ocupação ou emprego, “pelo fato de serem professadas, isto é, aprendidas a partir de declarações públicas, de racionalizações discursivas e não por simples aprendizagem imitativa.” (BOURDONCLE, 1991, p. 78 apud SOARES; MARTINS, 2014). Tal formação, como sinaliza Tardif (2002), deve ser voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e a identificação dos meios adequados para enfrentar essas situações.

26

A terceira característica da profissão é o exercício autônomo e responsável da prática profissional. Essa autonomia se orienta por um sentido ético do exercício profissional formalizado em um código deontológico. Portanto, ela tem como contrapartida a obrigatoriedade de responder pelo mau uso dos conhecimentos profissionais e pelos danos causados às pessoas que recebem seus serviços. Isso inclui o desrespeito ao código de ética da profissão e também “erros de julgamento ou manifestações de incompetência referentes ao uso judicioso dos conhecimentos aceitos, em função das particularidades de uma situação concreta” (TARDIF, 2002, p. 249). Essa autonomia implica, ainda, o compromisso com a formação continuada.

A quarta característica é a inserção do profissional na sociedade por intermédio de uma associação, ordem ou corporação (os conselhos de Medicina, de Psicologia, a Ordem dos Advogados, etc.) que tem o direito e o poder de supervisionar a formação, estabelecer a licença de atuação, definir um código de ética e controlar a qualidade técnica da atuação de seus membros, garantindo, assim, o prestígio social da profissão.

As profissões liberais atingiram seu auge na década de 1960. Todavia, a emergência da economia de serviço, impulsionada pela implantação do Estado de Bem Estar Social (Welfare State), e a transformação dos profissionais liberais (médicos, engenheiros, etc.) em empregados públicos ou de empresas privadas – subordinados ao modo dominante de gestão baseado no controle hierarquizado dos atos profissionais – determinaram a redução de seu poder de julgamento ao aspecto técnico do conjunto da profissão e de sua autonomia profissional, colocando em crise o conceito de profissão (SOARES, 2009).

Adentrando na análise sobre a formação de profissionais, com base nessa reflexão sobre profissão, cabe destacar que, em tese, o processo formativo é precedido de uma “escolha” pessoal. Hoje, cada vez mais, estudos, discussões e processos de mudanças complexas orientam olhares e esforços para as novas manifestações do sujeito frente à sua escolha profissional, o que sugere novos arranjos acerca dos desdobramentos sociais e políticos da profissão. Tratar de “escolha” requer um investimento sobre o lugar subjetivo do futuro profissional frente a seu desejo e às alternativas, demandando análise sobre o papel social da profissão escolhida, sua ética, seu compromisso social e as técnicas para o seu desempenho. As escolhas profissionais, no dizer de Oliveira (2001), seguem o curso das crenças e valores dos sujeitos, pois influenciam seu desempenho e seu crescimento pessoal e, por consequência, profissional. Tais escolhas podem refletir traços de personalidade, subjetividade, identidade, assim como motivações externas imputadas pelos benefícios que essa ou aquela profissão pode oferecer em termos de desempenho financeiro ou prestígio social, o que também contribui para o alcance da busca por

27

sua execução. Obviamente, os elementos que tensionam essas escolhas para um caminho ou outro são influenciadas por numerosas contingências – intrínsecas e extrínsecas – que decisivamente interferirão em sua definição e ação.

Sobre isso, analisando a formação profissional propriamente dita, cabe destacar que, ao se tratar de escolha e formação para o exercício de determinada profissão, não há consensos. Porém, dentre esses diversos encaminhamentos, a análise eleita para sustentar as reflexões aprofundadas nesta investigação fundamentam-se em dois grandes modelos denominados por Ramalho e outros (2004) como: o modelo hegemônico da formação e o modelo emergente de

formação.

No modelo hegemônico, o profissional em formação é considerado como um ser amorfo, sujeitado, receptor atento das explanações teóricas do docente. Sob esse paradigma fundamentalmente conservador, há uma supervalorização dos conteúdos teóricos, veiculados de maneira hermética, isolada e sem articulação entre si, seguindo uma lógica cartesiana (MACEDO, 2002). Desconsideram-se as experiências subjetivas do estudante como parte estruturante do processo formativo. Tal formação se baseia no treinamento de habilidades, nomeadas como competências, mas sob uma visão reprodutivista, reducionista e instrumental, valorizando “um saber fazer” destituído de sentido e reflexão sobre o que se faz.

Em oposição, no modelo emergente, a formação de profissionais está, em primeira instância, baseada na própria ação do sujeito sobre sua formação, a qual deve ser o centro do processo de reflexão crítica, considerando sua relação dialética com as teorias propostas. Nesse caminho, o futuro profissional remonta a seu lugar de pertença na construção de sua trajetória formativa, autogerindo sua própria aprendizagem, criativamente e de forma significativa, empreendendo competências diversas, bem como atitudes e valores pertinentes à profissão e à natureza do trabalho, objeto da formação (BARREIRO, 2018). O desenvolvimento profissional é entendido aqui, por sua vez, como um conjunto de ações permanentes desempenhadas pelo profissional em prol do aprimoramento de sua atuação (DAY, 2001; MACIEL, 2009). Corresponde a um processo de averiguação e reconstrução permanente do sujeito em contexto, a partir da reflexão sobre si e sobre suas ações, buscando a articulação entre as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional, em prol da evolução de suas competências profissionais. Essa perspectiva é sustentada pela concepção de formação personalista, que valoriza o profissional crítico, investigativo e reflexivo, implicado com seu próprio percurso formativo e com intenções de promover mudanças em suas atividades.

No modelo emergente, o foco da formação profissional é o desenvolvimento de competências, atitudes e valores. Cabe assinalar que a perspectiva de desenvolvimento de

competências no processo de formação profissional, adotada neste estudo, difere da conotação assumida na década de 1970, da pedagogia de objetivos, essencialmente pragmática. Assume um olhar construtivista, no qual a noção de competência

designa a capacidade de a pessoa acionar conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações complexas e inusitadas da prática profissional (PERRENOUD et al. 2002). Com efeito, diversos estudos (MACEDO, 2002; ZARIFIAN, 2003; SAVIANI, 2008; TARDIF, 2012) indicam que a noção de competência pode ser compreendida como um conjunto de aptidões, iniciativas, habilidades e conhecimentos que orientam a resolução de problemas e a tomada de decisões para o exercício da profissão. É um saber fazer articulado com o compromisso político pela emancipação do futuro profissional. É, ainda, assumir responsabilidade em dada situação e saber tomar a decisão certa num prazo curto, ante um evento que é, em si mesmo, uma expressão condensada da incerteza. Assim dito, a competência é inseparável da ação pretendida.

No que concerne aos conhecimentos pertinentes ao exercício competente da profissão, o profissional recorre a saberes de diversas naturezas, analisa, interpreta e constrói o problema a ser solucionado:

Os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los [...], o que exige dos profissionais uma construção de julgamentos em situação de ação. (TARDIF, 2012, p. 248-249).

Sob esse enfoque, ser profissional implica possuir condições objetivas e subjetivas para construir problemas e formular propostas de solução no contexto desafiante da prática profissional. Solucionar problemas é uma competência cognitiva complexa que, de acordo com Sanz de Acedo Lizarraga (2010), equivale a resolver uma situação desafiadora e inusitada que requer análise. Em um primeiro momento, é preciso agir, porque ela existe e há um interesse em solucioná-la. Em seguida, cabe defini-la com precisão, buscando informação adicional, propondo alternativas, avaliando-as e elegendo a melhor. Na sequência, há de se planejar a execução e examinar os êxitos, para, assim, ter clareza das contradições, adaptar-se ao entorno, mostrar-se eficiente nas dificuldades e possibilitar o progresso. Essa competência, que pode ser exercida de forma grupal ou individual, configura-se como um dos processos cognitivos mais complexos, pois, além de exigir outras competências cognitivas, requer do sujeito que a adota não apenas a elaboração uma proposta de solução da situação problemática, mas também a prática e a verificação de sua eficácia.

A concepção de profissionais dessa estirpe pressupõe um percurso formativo que possibilite experiências em situações reais, mobilize os estudantes a desenvolverem conexões e articulações entre os conhecimentos, atribuindo-lhes significados, além de propiciar oportunidades de problematização, tomadas de decisão, exercício da autogestão da aprendizagem, autonomia e protagonismo (CUNHA, 2010). Sob essa perspectiva, concordamos que o desenvolvimento de competências para a atuação nos campos profissionais não se dá por meio da prescrição. Ele demanda uma aprendizagem realizada a partir de vivências de situações desafiadoras, que possibilitem o exercício da compreensão, da crítica, da construção de alternativas, da elaboração de soluções fundamentadas teoricamente e atinentes para o enfrentamento dos dilemas da prática. Essas condições são fundamentais para empreender o processo formativo dos futuros profissionais.

Por fim, posto que a subjetividade – ao lado de todos os outros elementos supramencionados – se constitui como basilar para a concepção de formação profissional emergente, apresentaremos, a seguir, os desdobramentos teóricos desse conceito.

2.2 SUBJETIVIDADE E SUAS INTERRELAÇÕES

Subjetividade é uma noção que contempla uma multiplicidade de compreensões e abordagens. A natureza de sua constituição se revela como um processo que envolve o sujeito tecido no mundo de relações. O Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p. 1089) nos apresenta subjetividade como “caráter de todos os fenômenos psíquicos, portanto fenômenos de consciência, ou seja, os que o sujeito relaciona consigo mesmo e os chama de ‘meus’”. Sob essa perspectiva, podemos entender, preliminarmente, a subjetividade como o reconhecimento daquilo que nós pensamos, percebemos e sentimos a respeito das experiências vivenciadas em nossos vínculos interacionais e em nossas circunstâncias históricas. Nessa constituição – rica de expressões afetivas que, ao mesmo tempo, circunscrevem nossa singularidade e permitem a socialização daquilo que interpretamos da realidade –, movem-se representações que são compartilhadas e objetivadas, gerando forças que concorram para a criação de novas realidades, acrescidas de outras significações que provocam, por sua vez, novas representações que modificam o sujeito e os espaços nos quais convive. Sem a pretensão de esgotar todas as abordagens, selecionamos algumas que se

relacionam mais diretamente ao objetivo deste estudo.

A psicanálise, grande propositora da elaboração de um conceito próprio de subjetividade, não desconsidera a variável social para a construção do sujeito, o qual é contingente ao meio em que se insere. Através da noção de “inconsciente”, a psicanálise abriu

30

caminhos para se pensar o homem mergulhado em fenômenos forjados socialmente (consciente ou inconscientemente), bem como identificar os modos e intensidades que o impulsionam e o marcam, como sujeito constituído de linguagem, num mundo que o reinventa a todo instante. A descoberta de Freud, de que o inconsciente¹ maneja ativamente a psique humana, elevou a compreensão de que os atos mentais e sociais “têm uma causa definida, obedecem a um propósito e são emocionalmente lógicos, mesmo que, de um ponto de vista intelectual, aparentemente não seja assim.” (TALLAFERRO, 1996, p. 39). A imagem do iceberg ajuda a perceber a extensão da influência do inconsciente na vida humana: a parte “visível”, referente a nossas atitudes e pensamentos mais conscientes, é sustentada pela parte “invisível”, a qual simboliza nosso inconsciente, que envolve o conteúdo daquilo que foi “esquecido” ou reprimido.

Outro conceito básico da psicanálise é o de identificação, que aqui é apresentada como “a forma mais precoce e primitiva de vinculação afetiva.” (TALLAFERRO, 1996, p. 83). Os cuidados iniciais que recebemos de nossas primeiras figuras parentais, que simbolizam as primitivas formas de amor que experienciamos e que formam nossos referenciais de “identidade”, assim como pontua Nasio (1999), marcam, de modo indelével, as pessoas e as coisas que amamos fortemente agora ou que amamos fortemente no passado. A constituição da identificação, no sujeito, vai além da imitação de traços visíveis, como por exemplo, o andar ou jeito de falar da mãe ou do pai. Para além, abrange, inconscientemente, emoções, sentimentos, afetos, desejos e até fantasias, ocultos na vida interior desse outro que perdura durante toda a vida no processo de estabelecimento de relações afetivas e sociais. A “apreensão inconsciente” pela identificação primária tem a força de ser direta, antes mesmo de ser mediada pela introdução à linguagem e ao processo de nomeação de objetos (PLASTINO, 2001, p. 98).

No que tange ao conceito de transferência, apesar de Freud (1996) identificá-la na relação entre analista e paciente, ele supunha que ela se estendia a

todas as formas de relações humanas. No processo de transferência, um sujeito revive, de forma atualizada e inconsciente,

¹ Deleuze e Guattari (2004) tecem críticas ao conceito de inconsciente freudiano, substituindo essa noção pela ideia de inconsciente maquínico ou agenciamento maquínico de desejo. Essa compreensão surge no livro-peça intitulado *O anti-Édipo* (2004), em que os autores demarcam uma nova concepção do desejo e do inconsciente. A ideia de produção de inconsciente maquínico apresentada pelos autores é uma construção real e social produtiva, e não a representação de um arranjo familiar posto pela ferida narcísica da falta, ou da relação edípica. O inconsciente, para os teóricos, não tem relação alguma com lembranças reprimidas ou fantasias, tampouco é reproduzido por lembranças de infância. Pelo contrário, produz-se como blocos de infância sempre atuais. O inconsciente é tido como vitalismo em Deleuze e Guattari, ao afirmarem que o sujeito não tem uma porção inconsciente, mas produz o inconsciente. Sob essa perspectiva, o inconsciente não se sustenta com lembranças reprimidas em tenra idade, tampouco com fantasias. O inconsciente é uma substância a ser fabricada, a fazer circular, um espaço social e político a ser conquistado. Não há sujeito do desejo, tampouco de objeto. Não há sujeito de enunciação.

31

emoções infantis afetuosas, eróticas ou hostis do passado para com o outro com quem se relaciona e que o faz “trazer à tona” aquele sentimento (MORGADO, 2002). No caso de um tratamento psicanalítico, por exemplo, uma paciente pode sentir uma atração erótica pelo médico ao (re)vivenciar um desejo infantil reprimido. Outro exemplo é o de um professor que, pela sua simples maneira de ser, pode provocar sentimentos hostis em um estudante, sem nenhuma razão aparente. Ressalta-se que os protótipos de autoridade que os pais representam tornam-se referenciais inconscientes, os quais serão atualizados nas relações transferenciais com futuras figuras de autoridade.

Sobre os preceitos supramencionados, cabe-nos complementar que o termo subjetividade, sob a perspectiva do referencial metapsicológico, não se restringe apenas à individualidade ou à interioridade. Apesar de suas diferentes acepções, há certo consenso de que a subjetividade abrange a dimensão individual e social, na medida em que a singularidade de cada ser humano se constitui a partir da forma de apreensão de um mundo que o toca social e culturalmente, num processo interrelacional, contínuo e complexo: “a subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 23). Assim, a perspectiva psicanalítica também evidencia a dimensão social, e não somente o individual, reconhecendo que o ser humano, ao nascer, carece dos cuidados de um ser, um “outro” que o submete à apropriação de uma linguagem de mundo, marcando sua singularidade a partir da introjeção das marcas de outrem.

Se por um lado isso [o desejo] nos salva, por outro nos traz como consequência o assujeitamento ao Outro que, por sua vez, também

não opera sobre nós pela via de um *savoir-faire* instintual, mas pela via dos modos de constituição de seu próprio desejo. Sem esse Outro nada feito. Não há sobrevivência possível. É isso que faz com que nós, enquanto humanos, não sejamos propriamente indivíduos, mas sim sujeitos, palavra advinda de *subjetum*, ou seja, posto debaixo. Desse modo, nossa subjetivação se dá por uma dupla operação: por um lado, nos alienamos no desejo desse Outro, como via de salvação, porém por outro lado é preciso que nos separemos dele, para podermos constituir o nosso próprio desejo, ainda que seja para desejarmos o desejo desse Outro. Se assim o fazemos é porque há uma dimensão letal na alienação. Alienados no Outro, nos safamos em parte do desamparo, ancoramos em alguma significação, porém, como nenhuma significação pode resumir a complexidade da existência humana, resta sempre um ponto de vacilação do sentido, uma brecha, via pela qual erigimos o desejo que nos funda como sujeitos. (MAURANO, 2003, p. 49-50).

Nos pressupostos da psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica, outro campo epistemológico tem origem nos fundamentos teórico-metodológicos amplamente sistematizados por autores como Vygotsky, Piaget, Leontiev e Luria: o objeto de estudo é a consciência. Contudo, para compreendê-la em suas especificidades, devemos percorrer os

32

processos que a constituem, como a subjetividade, a singularidade, a individualidade, a personalidade e a identidade. Cada termo invade a vasta compreensão do homem, da psicologia e sua relação com o meio social. O contorno dado à perspectiva sócio-histórica para o entendimento da subjetividade é que o funcionamento de qualquer prática pessoal ou grupal, a partir das realidades produzidas pelos (ou nos) sujeitos, percorre invariavelmente o mundo complexo dos significados assumidos de modo singular por cada um desses atores. Sob esse ponto de vista, a construção da subjetividade só é possível de ser efetivada através das ações e intervenções do sujeito na vida material e nas relações sociais entrelaçadas com o mundo.

Nossa matéria-prima, portanto, é o homem em todas as suas expressões – as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) - é o homem-corpo, homem-pensamento, homem-afeto, homem-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 23).

Conforme nos diz Bock; Furtado; Teixeira (1999), a subjetividade se constitui mediante processos de idealização, significação e emotividade, através de relações sociais, vivências coletivas e da constituição biológica do sujeito. Assim, o que possibilita a construção do mundo interior é o sentido particular forjado pelas

experiências com o mundo material, social e cultural. Logo, a síntese efetivada, no interjogo objetivo-subjetivo, não é inata nos seres humanos, mas construída aos poucos, através da apropriação material do mundo sociocultural. Ao criar e transformar a realidade exterior, os seres humanos, ao passo que a transformam, metamorfoseiam-se a si mesmos.

Destarte, as contingências sócio-históricas do sujeito circunscrevem-no e atravessam-no, produzindo processos de participação interativos e intercambiáveis, a partir de novos elementos sociais intercomunicantes e interdependentes. À medida que o sujeito se desenvolve na trama das experiências da vida social e cultural, singulariza e ressignifica novas configurações de ser, estar e agir no mundo que o toca coletivamente, de modo que, ao mesmo tempo em que o constitui como ser único e mutável, o conecta com os elementos com os quais vivencia no campo comum da objetividade social. Esses processos de identificação e diferenciação com seus pares e seu meio manifestam o caráter dinâmico da subjetividade.

Sob a perspectiva hermenêutica existencial sustentada por González Rey (2001, p. 19), a subjetividade é a categoria-chave para a compreensão do psiquismo. Ele a define como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. O autor enfatiza que a subjetividade representa um macroconceito orientado para a compreensão da psique como sistema complexo

33

que, de forma simultânea, se apresenta como processo e como organização. Coloca, ainda, a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de construções de sentidos e significados. A subjetividade direciona o indivíduo, assim como a sociedade, numa relação inseparável, em que ambas se retroalimentam.

A subjetividade, então, é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos constituídos nas atividades do sujeito influenciaram o sistema de configurações da personalidade, não de modo imediato, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações entre os sujeitos. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 185).

As pontuações de González Rey (2005, 2008, 2012, 2019) analisam a subjetividade como condição ontológica, compreendendo o sujeito de forma contextualizada, e não como um organismo responsivo ao meio em que está exposto

ou que simplesmente interage com ele, mas na condição de ser que supera a dicotomia sujeito e sociedade. Nesse encaminhamento, o autor ramifica tal análise a três importantes dimensões para apreender a subjetividade como construção definitiva do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005). Uma primeira dimensão aponta a necessidade de readequar a usual analogia da psique como entidade estática, individualista e universal, e ainda desprendê-la de uma visão reducionista de sociologização simbólica.

A segunda dimensão a ser revista aqui é a dicotomização da psique entre externo e interno, em que qualquer influência externa depende de uma determinada expressão psicológica, ao passo que, os acontecimentos históricos e sociais estão imbricados aos recursos subjetivos que cada sujeito possui, ampliando os espaços para novas zonas de sentido peculiares a cada sujeito.

Por fim, a terceira dimensão apontada pelo autor tece uma severa crítica à fragmentação da subjetividade proposta por correntes psicológicas que distorcem sua concepção. Para González Rey (2005, p. 42), “a subjetividade é uma definição ontológica que permeia todas as atividades humanas, sendo objeto de todas as áreas da psicologia”. Por força da fragmentação das psicologias explicativas e descritivas, no decorrer do desenvolvimento da ciência psicológica, essas correntes do pensamento e conhecimento psicológico acabaram por ser autônomas e opostas entre si, logo, carregadas do pensamento causal da doutrina cartesiana.

Sobre essa fragmentação, as concepções teóricas a respeito da subjetividade acolhidas pela psicologia social atribuíram-lhe vertentes voltadas para uma “psicologia social psicológica” e uma “psicologia social sociológica”. Sendo a vertente psicológica mais

34

recorrente, lançou o risco de os processos de construção de subjetividade serem compreendidos como resumidamente ancorados no mentalismo, reduzindo-se os processos de socialização e formação da subjetividade a aspectos intrínsecos ao sujeito. Para González Rey (2008, p. 207),

[...] a subjetividade tem sido um dos problemas mais ambíguos historicamente no campo das Ciências Sociais. Por um lado, é geralmente associada a uma concepção racionalista e individualista de caráter metafísico, e repetidamente é apresentada como uma reminiscência da moderna filosofia do sujeito. No entanto, na contemporaneidade, os conceitos de mente e consciência se desenvolvem e, por alguma razão, eles estão escorregando para a linguagem, tanto do senso comum, como na filosofia, há o conceito

da subjetividade.

Em face desse asserto, tendeu-se a adotar uma concepção de sujeito social estritamente psicológica, atribuindo grande força às teorias psicodinâmicas e cognitivas, e conferindo aos fatores internos o movimento de constituição da subjetividade, ainda que ele faça parte de uma construção histórico-cultural. Essa proposição foi ampliada pelas concepções sobre os processos de subjetivação amparadas por Vygotsky (1999), que defende a mediação semiótica como campo de produção de subjetividades, na qual os signos possuem um papel fundamental nas funções psicológicas superiores, evidenciando o caráter social do surgimento das funções psicológicas. A subjetividade passa a ser entendida, então, como subjetividade social, tendo como corpo conceitual elementos que incorporam singularidade e pluralidade.

Ao introduzir a categoria de subjetividade social tinha a intenção de romper com a idéia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconhecamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas a forma que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 202).

A subjetividade social proposta por essa dialética está imersa nas concepções contemporâneas das teorias da complexidade, principalmente por marcar a não linearidade da produção dessa subjetividade, relacionando-a às instituições que orientam os processos de construção de sentidos. O homem que cria o meio e o meio que cria o homem são levados ao mesmo nível analítico, relacional, além de trazerem uma nova concepção de sujeito epistêmico e ontológico. A definição de subjetividade social, nessa perspectiva, fornece compreensões imprescindíveis para a experiência idiossincrática mais básica dos sujeitos: os sentidos subjetivos apropriados pela realidade vivida. De acordo com González Rey (2005), cada evento

35

da vida social se configura subjetivamente como um sentido. A leitura que o sujeito faz dos eventos sociais isolados se transforma em sentidos subjetivos na medida em que modificam suas configurações subjetivas² mais amplas nos modos de pensar, sentir e agir.

A investigação adotada por Vygotsky (1999) pressupunha que toda a evolução dos processos humanos que utilizam signos é dependente da organização da atividade prática desde a infância, resultante, por conseguinte, da história de seu desenvolvimento. O que determina o sistema de atividade da criança, em cada etapa específica de seu crescimento, é, em certa medida, tanto o grau de seu desenvolvimento orgânico quanto o domínio que ela vai adquirindo na utilização de instrumentos, espaços e relações. Esses aportes reafirmam a concepção de subjetividade assumida aqui, que não se enquadra nas definições que a tomam como reflexo puro e neutro da realidade objetiva, mas sim como resultante da elaboração e construção de formas históricas de percepção, afetos e representações de uma determinada realidade. A subjetividade, alicerçada nessa compreensão, não pode ser entendida como realidade externa ou realidade interna, mas um sistema integrador dialético dessas duas realidades.

Trazendo contribuições à perspectiva vygotskyana sobre a constituição da subjetividade, estudos complementares (CHANLAT, 1996; GONZÁLEZ REY, 2001; PEREIRA, 2013) ponderam que as condições externas e internas não são excludentes na formação da subjetividade, e sim constitutivas de uma nova qualidade do ser: o subjetivo. A formação do subjetivo ocorre, portanto, através de múltiplas formas de integração e desintegração da condição interna e externa do indivíduo, num processo dialético contínuo, no curso do seu desenvolvimento, de modo que o que era interno a ele pode se transformar em externo, e vice-versa. Representa ainda uma interioridade constituída de pensamentos, percepções de si e do mundo, sentimentos, linguagens, ações, símbolos e desejos, desenvolvida a partir da interação entre sujeitos na complexa rede de relações sociais produzidas por dispositivos econômicos, políticos, culturais, dentre outros. Acrescenta-se a isso o papel preponderante da afetividade nesse processo, considerada como a base de toda modificação social conhecida pela humanidade, embora os sentimentos constituam dimensões geralmente esquecidas nos espaços de relação entre sujeitos.

Ampliando essas dimensões, Pereira (2013, p. 37) contribui afirmando que o território das subjetividades é configurado não só por situações cristalizadas de identidades, mas por

² Segundo González Rey (2005, p. 258-259), “as configurações subjetivas são extremamente móveis e dinâmicas, o que nos permite representar a produção de sentidos em um permanente acontecer, que toma formas de organização diferenciadas no curso desse processo. [...] Portanto, a partir dessa

processos cíclicos, em que “[...] o que está dentro é o-que-está-sendo, o-que-tem-sido e o que está fora é o vir-a-ser, o ainda-não-sido.”. Desse modo, não existem limites impeditivos, e sim um imperativo de potencializações expansivas no trato da subjetividade como constituinte do humano, já que se admite, como inevitável, um campo de virtualidades e simbologias próprias de tal constituição. À medida que cada potencialização é concretizada, são impressas novas marcas no sujeito, que rearranjam novos estados psíquicos de maneira cumulativa, impondo suas singularidades ao vivido e ao representado.

Desenrolando elementos anteriormente construídos em nossa problematização, cabe arrematar que a produção da subjetividade anunciada por Deleuze e Guattari (1995) se curva à lógica do que eles chamaram de capitalismo mundial integrado (CMI), propondo a ideia da imanência de uma subjetividade de natureza industrial, maquina, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. Nessa declaração, tudo que é produzido pelos processos de subjetivação é de natureza capitalística; tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam não são apenas uma questão de ideia ou de transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Trata-se de sistemas de conexão direta ou indireta entre as grandes máquinas produtivas, de controle social, e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. A formulação da subjetividade pelo CMI é serializada, normatizada, monopolizada por uma imagem, um consenso subjetivo, por leis reais e simbólicas instauradas nas representações do sujeito social embebido pela lógica capitalista.

Sob essa ótica, desde já, Guattari (1992, p. 19-20) propõe a definição de subjetividade como

[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. Assim, em certos contextos sociais e semiológicos, a subjetividade se individualiza: uma pessoa, tida como responsável por si mesma, se posiciona em meio a relações de alteridades regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas [...]. Em outras condições, a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social.

Um certo tipo de produção de subjetividade é condição para o funcionamento

do CMI, tanto quanto um certo tipo de produção econômica. Isto é, antes do CMI, a subjetividade também era capitalizada, mas esse fato ainda não tinha alcançado a importância que observamos na modernidade. Entretanto, torna-se cada vez mais indispensável nos ater à subjetividade

37

dominante, outrora denunciada pelas perspectivas epistemológicas e refletida no palco de atuação social do homo capitalistas.

A esse respeito, admite-se aqui a ideia de subjetividade supramencionada, consoante às proposições foucaultianas, que definem o sujeito como um “derivado”, um “produto de subjetivação”, segundo as quais os espaços físico e mental estão vinculados às relações de poder e saber. “A ideia fundamental de Foucault é a de uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles.” (DELEUZE, 2005, p. 109). A relação do homem consigo não permanece como zona reservada e guardada do homem livre, independentemente de todo sistema institucional e social. A subjetivação do homem livre se transforma em “sujeição”, ou seja, a submissão ao outro pelo controle e pela dependência, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura, atingindo, de modo indelével, as subjetividades. A ideia de subjetividade sob essa égide é entendida por Foucault (1999, p. 536) como a construção de “homem [como] uma invenção cuja data recente a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim [esteja] próximo”. Isso melhor se verifica, por exemplo, quando se admite que, hoje em dia, os homens são “esmagados” pela cultura das massas e por seus efeitos. A composição de subjetividade aqui pressupõe o intercruzamento na compreensão de homem biopolítico e social.

A perspectiva adotada por Deleuze & Guattari (1995), apropriada a essa consideração, de igual modo irrompe com a ideia de constituição do sujeito dicotômico, uma vez que o mundo não é um campo de realidade a ser reproduzida, mas um campo de coexistência entre sujeito e mundo. Nesse encaminhamento, a subjetividade não está fadada a ser centralização de algo que se aloja nos recônditos do indivíduo. Tampouco é recipiente onde se alojam os objetos externos. Ela consiste numa produção ininterrupta, produto dos encontros e desencontros com todas as instâncias, materiais ou não, que produzem realidades ou mundos. Em outras palavras, a constituição subjetiva não está centrada apenas em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, microssociais), nem em

agentes grupais, mas implica o funcionamento de máquinas de expressão. Elas podem ser tanto de natureza extrapessoal (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos) quanto de natureza infra-humana (sistemas que imputam ao indivíduo realidades que parecem inapropriadas à vivência e estão abaixo do que ele dignamente teria o direito de experimentar), bem como sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção de ideia, de inibição e automatismos, corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

38

Nesta sùmula, constata-se que a subjetividade, assim como o processo de subjetivação, na perspectiva dos autores supracitados, possui similitudes, seguindo um curso constante, no qual a totalidade da existência se manifesta como coexistência. Nessa concepção, a produção subjetiva resulta de uma construção plena de identificações e diferenciações que se estabelecem na própria constituição do sujeito em seu decurso ontogenético.

2.3 APRENDIZAGEM COMO FENÔMENO DA RELAÇÃO INTERSUBJETIVA

Apresentar uma concepção de aprendizagem aqui implica indicar uma composição de dimensões que se articulam e se interpõem numa ampla variedade de definições, dependendo da perspectiva epistemológica adotada. Novamente, tomamos as contribuições de Abbagnano (2007, p. 75), que recorre aos fundamentos do termo a partir da filosofia platônica, que ilustrou o fenômeno de aprender como parte da alma, ao apreender tudo a que a cerca, não impedindo que nada esteja alheio a seu percepto. Institui, portanto, a aprendizagem como a “Aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo.” As dimensões individual e coletiva da aprendizagem, ampliadas pelas ciências psicológicas, complementam que a aprendizagem pode ser definida, ainda, como a maneira como indivíduo adquire, armazena e utiliza o conhecimento, dado que essa condição foi vital para a sobrevivência e evolução da espécie (ANTONELLO, 2005; POZO, 2002).

O caráter rizomático dessa análise requer uma compreensão ampliada de

aprendizagem, quando se adiciona a essa elaboração o lugar do sujeito que aprende no mundo, sua relação com o estado das coisas, com o que produz para além do que é dado e com os modos como potencialmente aprende, além das representações sobre como adquire e utiliza o conhecimento, a experiência surgida na relação com o objeto da aprendizagem, entre outras questões. Tomamos de empréstimo a ideia de rizoma como imagem metafórica da estrutura do conhecimento proposta por Deleuze e Guattari (1995) e incorporada a esta análise. Ela se revela a partir de pontos diversos e se ramifica em diferentes direções, como contraponto à ideia da ramificação hierarquizada, que remete ao único, a um ponto de partida ou à derivação de um elemento. Reforça a ideia da produção de algo a partir de conexões realizadas com o outro ou com a coisa e com as estruturas, originando linhas de fuga e de continuidade. Rolnik (1993) explica essa dinâmica ao defender que os fluxos que nos constituem como sujeitos e delimitam os contornos de nossa estrutura e dinâmica, em conexão com outros sistemas, esboçam outras composições, gerando estados diferentes dos concebidos inicialmente. Nessa amálgama,

39

impõe-se a necessidade de novos arranjos que alteram nossos modos de ser, agir e sentir e, assim, produzem coisas novas. Dessa maneira, aprender não é fruto apenas da vontade, mas do confronto entre diferenças postas em circuito, que originam sujeitos, objetos e seus caminhos.

Quando é assim que se faz o trabalho do pensamento, dá para dizer que só se pensa porque se é forçado a fazê-lo. O pensamento, desta perspectiva, não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer conhecer um objeto já dado, descobrir sua verdade, ou adquirir o saber onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele cria que nascem, tanto verdades quanto sujeitos e objetos. (ROLNIK, 1993, p. 2).

Dentre as apropriações conceituais sobre aprendizagem que depreendemos no início desta seção, podemos, ainda, ampliar tais considerações, nos valendo de outra que a descreve como toda mudança relativamente duradoura na capacidade ou no comportamento da pessoa, transferível para novas situações. Constitui a possibilidade de o indivíduo modificar-se, adquirindo novos conhecimentos, habilidades, atitudes e, conseqüentemente, gerando transformações na forma de pensar e se comportar em relação a si mesmo e ao todo (pessoas ou coisas). É essencial para que o indivíduo possa se adaptar ao meio, tendo como finalidade

promover mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor, comportamental e atitudinal. Associadas à experiência, envolvem ainda o plano afetivo, garantindo flexibilidade, adaptabilidade e capacidade transformadora no ser humano (LEFRANÇOIS, 2008; GONDIM; LOIOLA, 2015; POZO, 2002).

Vale sublinhar que as concepções sobre aprendizagem emergiram do empirismo da psicologia, ou seja, de investigações que pressupunham que todo conhecimento provém da experiência com o meio. Contudo, antes disso, as proposições multirreferenciais filosóficas, antropológicas e sociológicas já dispunham de análises próprias sobre a relação dos sujeitos com o entorno, o que favorece compreensões outras sobre tal fenômeno. A conexão intrínseca entre aprendizagem como relação e aprendizagem como experiência também é compreendida pela análise de como esse processo complexo altera e reconstitui o sujeito que aprende. Além disso, acentua a ideia de “pessoa” – aqui entendida dentro de uma análise da sua subjetividade, implicação, motivação, representações e relações – com o meio que a circula.

Essas provocações nos convidam a abordar as substanciais contribuições filosóficas de Martin Buber (1979). Para ele, as relações “eu-tu” e “eu-isso” simbolizam o estágio mais complexo e completo da natureza filosófica do diálogo, assim como implicam uma análise particular dessa relação como categoria primordial da dialogicidade. Sob essa perspectiva, o fenômeno relacional se encontra no “entre”, que se revela naquilo que, intersubjetivamente, conecta o ser ao “outro” ou ao “isso”. Buber conduziu suas proposições no empenho de

40

contribuir para que o homem pudesse aprender a partir da vivência de autênticas interações com seu semelhante (relações dialógicas), como potenciais de transformação pelo reconhecimento, considerando que o valor da vida humana está em conhecer as pessoas, e, na medida do possível, mudar alguma coisa no outro, ao mesmo tempo em que se permite mudar algo em si, na esperança e na fé de alcançar a relação plena com o divino.

Segundo Von Zuber (2003), a concepção buberiana da relação dialógica é atípica, já que não se pauta no simples processo psicológico ou no mero meio de comunicação. Tampouco pode ser utilizada para explicar a interação dos indivíduos em sociedade, ou seu processo de comunicação. A vida dialógica entendida aqui almeja uma existência fundamentada sobre genuínas relações inter-humanas. O que

provoca no homem uma atitude diferenciada de olhar e de se prestar ao mundo em que ele está, bem como ao outro que vem a seu encontro. É um modo de aprendizagem do ser, na totalidade em que ele se constitui. Percebe-se, com isso, que o diálogo proposto por sua filosofia transcende a articulação de vocábulos que constituem a língua, pois ele é o que marca profundamente a maneira pela qual uma pessoa se coloca diante de outra. Em outras palavras, o legítimo diálogo é diferente do diálogo técnico, que apenas informa, e do monólogo disfarçado de diálogo, no qual sobressai o interesse individualista de um sobre o outro. O diálogo autêntico proposto aqui indica o verdadeiro “voltar-se-para-o outro” ou “sair-de-si-em-direção-ao-outro”, o que confere a esse fenômeno uma categoria de atitude do homem frente ao mundo, manifestando-se no intercambiamento das palavras princípio “eu-tu” e “eu-isso” (VON ZUBER, 2003). A aprendizagem, para Buber, está intrinsecamente relacionada ao sentido existencial da palavra que, pela intencionalidade, conecta o “eu” ao “outro”.

A perspectiva epistemológica behaviorista, tanto em sua versão mais clássica quanto em sua versão contemporânea, se apresentou como modelo teórico amplamente difundido para dar conta da aprendizagem como uma “ciência do comportamento”, que abarcava a concepção de que o comportamento (e a aprendizagem) são produtos das pressões do ambiente, reveladas pelo conjunto de reações a estímulos que podem ser observados, previstos, mensurados e controlados. Nessa via de interpretação, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento, resultante do treino ou da experiência. Já quanto à teoria cognitivista, que se empenhou na compreensão de aprendizagem a partir dos modelos mentais, assim como defendem vários estudos (AUSUBEL; NOVAK, 1980; BRUNER, 1991), seus teóricos concordam no entendimento de que a aprendizagem, sobretudo aquela desenvolvida no âmbito escolar, se ocupa com os processos centrais do pensamento, como organização do conhecimento, processamento de informação, raciocínio e tomada de decisão. E ainda, a

aprendizagem diz respeito à organização e integração do material aprendido na estrutura cognitiva, na qual se organiza, integra e processa continuamente. Em suma, consideram a aprendizagem como um processo interno, mediado cognitivamente, mais do que como um produto direto do ambiente, de fatores externos ao aprendiz.

Pesquisas reveladas pelas proposições teóricas sociointeracionistas (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 1999; WALLON, 1989) forneceram elementos basilares à sustentação de que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. Para Piaget (1976), por exemplo, a aprendizagem é produto da inescapável relação entre sujeito e objeto, que não cessa de se inscrever, que não se opõem, mas se complementam, formando um todo único. As ações do sujeito sobre o meio organizam esse meio, que, por sua vez, organiza o sujeito. Essa reciprocidade relacional instala novos repertórios no sujeito a partir dos acontecimentos, gerando novas aprendizagens. O sujeito constitui, com o meio, uma totalidade, sendo, portanto, passível de desequilíbrio, em função dos desequilíbrios desse meio, o que o obriga a empreender um esforço de adaptação e readaptação, a fim de que o equilíbrio seja restabelecido. Nessa interpretação, o foco não é o sujeito, nem o objeto, e sim a relação entre ambos. Sob essa análise, a aquisição ou aprendizagem vai-se operando da periferia para o centro, na direção dos mecanismos centrais da ação do sujeito.

Ancorada na perspectiva histórico-cultural, a psicologia nos apresenta proposições acerca da análise do indivíduo em sua relação com a aprendizagem, a construção do conhecimento e o lugar em que o sujeito se insere, mediatizado pela cultura. Vygotsky (1999) amparou, como fundamental tema para seus estudos, a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos no contexto histórico-cultural, articulando dados referenciais dos diferentes componentes que integram os processos mentais: neurológico, psicológico, linguístico e cultural. O materialismo dialético, principal inspiração ideológica do psicólogo, propôs a elaboração de uma psicologia inovadora, “[...] com o objetivo de integrar, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.” (OLIVEIRA, 1933, apud REGO, 1995, p. 41).

As funções psicológicas superiores, processos mentais altamente sofisticados, foram exploradas pelo teórico, na intenção de demonstrar que tais mecanismos intencionais representam ações conscientemente controladas que permitem ao indivíduo independência em relação ao tempo mensurável e ao ambiente presente. Para ele, esses processos não são inatos,

visto que têm sua formação ligada às relações entre os indivíduos humanos, e são desenvolvidos por meio da internalização de normas e valores culturais de comportamento, diferentemente, dos processos psicológicos elementares, que estão presentes desde tenra idade. As pesquisas desenvolvidas revelaram que a aprendizagem e a construção do conhecimento, como características essencialmente humanas, não estão presentes desde o nascimento e nem são apenas resultados gerados pelo meio externo, mas são, verdadeiramente, o produto da interação dialética dos homens com seu contexto sociocultural.

Os estudos de Wallon (1989), apesar de menos divulgados, conduzem ao reconhecimento de uma enorme contribuição à psicologia. Voltados para a evolução psicológica da criança, seu legado ultrapassou os limites desse momento da vida, ao fornecer elementos para a compreensão da dinâmica do processo de conhecimento e, por consequência, da aprendizagem. Wallon recorre à gênese desse processo, teorizando sobre a passagem do orgânico ao psíquico e apontando para os descaminhos das proposições teóricas reducionistas, que privilegiam ora o orgânico, ora o social, no curso do desenvolvimento humano.

No confronto entre o sujeito aprendente e o objeto da aprendizagem, consideramos, ainda, dois fenômenos condicionantes e igualmente marcantes nessa relação: experiência e alteridade. Por hora, vale sublinhar que a noção de experiência, fundamental para esta análise e posteriormente explorada no capítulo da discussão dos resultados da pesquisa, compreende concepções igualmente multirreferenciais. O sentido que atribuímos ao termo, seja ele na experiência sensorial, individual ou coletiva, se assenta numa premissa empírica que o filósofo fenomenólogo francês Merleau-Ponty (1996, p. 290) propôs:

Não posso dizer que eu vejo o azul do céu no sentido em que digo que compreendo um livro ou, ainda, que decido consagrar minha vida às matemáticas. Minha percepção, mesmo vista do interior, exprime uma situação dada: vejo o azul porque sou sensível às cores – ao contrário, os atos pessoais criam uma situação: sou matemático porque decidi sê-lo.

O reconhecimento dessa distinção, todavia, não deve levar a uma dicotomia das experiências, sejam elas sensoriais ou empíricas. Há um intercambiamento que lança diferentes expressões à compreensão adequada dessa diferenciação e faz parte da própria compreensão desse fenômeno, já que nos permite vislumbrar a dinâmica própria da experiência, a qual, ao mesmo tempo em que é única,

desdobra-se em matizes, dimensões, representações. Díaz de Rada & Cruces (1994, apud BARBOSA, 2003) argumentam que o componente cognitivo da percepção pode ser compreendido como a própria teoria da experiência. Tal compreensão lança uma crítica para as práticas sociais cotidianas opacas, turvas, esvaziadas de sentido, na medida

43

em que, na sua própria dinâmica, ocultam do observador os significados que estão nelas implicados. O sentido da aprendizagem oriunda das experiências sociais é sempre operado considerando os sentidos que são construídos de maneira singular, ainda que se apresentem como produto de forças coletivamente construídas.

Mais uma vez, retomando aspectos anteriormente referidos na construção da problematização desta pesquisa, e defendidos por diversos estudos (BENJAMIM, 1986; DEWEY, 2010; LARROSA BONDÍA, 2002), nota-se que o sujeito, imerso na pobreza de suas experiências na modernidade, não mais se pauta no senso de coletividade, na comunidade diversa, na sociedade. Pelo contrário, este se encontra submerso numa prática individual e individualista sobre a vida. Para Benjamin (1986), a solução para o embaraço da pobreza da experiência, em tempos contemporâneos, seria um novo conceito de barbárie. Para o bárbaro, a pobreza da experiência o induz para frente, para começar com pouco, tendo, portanto, um potencial criador.

Barbárie? Sim. Responderemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda. (BENJAMIN, 1986, p. 116).

A incapacidade de o sujeito moderno aprender a partir do compartilhamento das experiências construídas no seu campo relacional apresenta quatro questões que o afastam dos acontecimentos que ocorrem consigo mesmo: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Cabe distinguir a noção de experiência da ideia de informação. Na sociedade moderna há uma preocupação exacerbada em se informar e, por consequência, esse excesso inviabiliza a experiência. A ideia de informação antiexperiência se assenta na compreensão de que o excesso de estímulos informacionais, calcados numa comunicação superficial, não gera mobilização cognitiva, fenomenológica e

experencial significativas no sujeito, capazes de ressignificar seus comportamentos, atitudes e crenças frente ao mundo e a si mesmo (BENJAMIN, 1986; LARROSA BONDÍA, 2002). A lógica contemporânea, nesse excerto, lança uma crítica: “[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22). Por conseguinte, há uma necessidade e uma preocupação excessivas da sociedade com a informação, e daí surge a impossibilidade de reconhecer os acontecimentos que atravessam, modificam e transformam o sujeito.

44

A interrelação entre aprendizagem, experiência e alteridade é inerente à vida humana. Contudo, seja pelo processo civilizatório, seja pelas relações tecidas no *zeitgeist*³, as experiências coletivas construídas na sociedade contemporânea e os significados a elas conferidos nem sempre são passíveis de percepção em toda a sua complexidade. Para viver uma experiência potente, há de se esperar uma demanda de inteireza, integridade e presença que não estão disponíveis a todo o momento. Existe a dispersão, a letargia interna e as interrupções externas, próprias do acelerado modo de vida contemporânea, ao mesmo tempo em que o estado de incertezas impede as possibilidades de transformação e a quebra de expectativas. Para ilustrar sua noção de experiência, Dewey (2010) exemplifica com a alegoria de uma pedra rolante por uma ladeira. A pedra sai deixando seus pedaços no caminho, mas também carregando consigo aquilo que encontra pela ladeira. Ela se envolve com o atrito, com os obstáculos e depende da própria ladeira para consumir seu fim: parar. Mas, se passamos por algo, sem incluir aquilo que encontramos, sem afetar e sem ser afetado, isso não implicaria uma experiência. Os inimigos dessa experiência seriam a monotonia, a desatenção, a submissão às convenções, o desperdício, a incoerência.

A remontagem da experiência proposta por Dewey (2010, p. 122) conecta-se à compreensão da criação de uma outra relação com o mundo, produto do “resultado de uma interação entre o sujeito e algum aspecto do mundo em que ele vive”. A dimensão da experiência, que se articula entre o fazer e o ficar sujeito a algo, aprofunda o entendimento sobre a aprendizagem do estado das coisas. Sobre essa letargia, evidenciada pela sociedade contemporânea, e as inconsistências variantes dessa lógica, prevê-se um fluxo bastante frequente da ânsia por fazer, acionado pelas vivências extremamente líquidas, curtas em seu espaço-tempo, acumuladas de situações e informações, gerando experiências empobrecidas e superficiais, que

sequer poderíamos chamar de experiência (DEWEY, 2010).

De igual modo, Larrosa Bondía (2002) critica o excesso de informações de nosso tempo como criador de distorção da aprendizagem, na medida que dificulta a experiência, tendo em vista que os conhecimentos teóricos e técnicos sobre determinado objeto não implicam um “atravessamento” (a palavra é apropriada porque a experiência é aquilo que nos perpassa, que nos acontece, que nos transforma). Entretanto, a ação de experienciar do sujeito não é causal,

³ Zeitgeist é um termo de origem alemã, definido como o “ambiente geral intelectual, moral e cultural de uma época” ou simplesmente o “espírito do tempo”. Passou a ser utilizado no final do século XVIII por Johann Gottfried Herder (1744-1803), um dos principais representantes do romantismo alemão. O termo passou a ser mais reconhecido com a formação do conceito introduzido na obra de Georg W. F. Hegel, *Filosofia da História* (1837), que concebe o zeitgeist como o espírito de uma época em que a razão seria o caminho do homem na História em direção à liberdade. É nesse sentido que sua formulação dota de sentido o que, a partir de então, será o uso corrente do termo (ARENARI, 2008).

45

porque depende das mediações entre o sujeito e o mundo, sendo a experiência um discurso produzido na composição de um com o outro, gerando novas leituras reorganizadas continuamente.

Conforme Charles Sanders Peirce (1914, apud SANTAELLA, 2012), a experiência e suas representações evocam uma cadeia de significantes que não se esgota. O entendimento de experiência aqui apresentado mobiliza pensar tanto no objeto a ser experienciado como na atribuição dos sentidos oferecidos para sua ampla compreensão. Assim, as representações atribuídas a um determinado objeto ou evento se explicitam não como um modo linear de descrever a experiência, mas como uma série de decodificações atualizadas na história do sujeito. A experiência, então, se desdobra, gerando, no sujeito, modificações que emergem de suas relações, capazes de transformá-lo em suas percepções e ações de mundo, mobilizando uma necessidade de contínua reorganização cognitiva, atitudinal e comportamental para uma próxima ação, consecutivamente. A experiência, assim, exprime um processo gerado pelos signos e significados construídos através dessa relação. Ou seja, a experiência é considerada não como uma ação observacional estrita, ou como um conhecimento estático, mas como uma ação cognitiva do interpretante.

Considerando experiência tudo aquilo que se força sobre nós, impondo-se ao nosso reconhecimento, e não confundindo pensamento com pensamento racional (deliberado e autocontrolado), pois este é apenas um dentre os casos possíveis de pensamento. (SANTAELLA, 2012, p. 52).

A experiência – reconhecida como algo estranho, diferente, estrangeiro ao sujeito e atravessada pela relação – se torna indispensável quando ela só pode existir a partir daquilo que a alteridade pode desvelar. Assim sendo, ao tempo em que o acontecimento não pode ser apropriado inteiramente pelo sujeito (há uma instância que se conserva alheia), a experiência atravessa o sujeito. No instante em que o que acontece fora (entendendo, aqui, o exterior como a alteridade) interfere no sujeito, configura-se a experiência, ou seja: “[...] a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25). Em face disso, a experiência não é só exterioridade, nem apenas interioridade, mas uma relação entre interior e exterior. Entre o “eu” e “outro”. É relação atravessada de sentido. Essa relação se mostra como uma experiência da alteridade, provocando dissoluções, erigindo propriedades compartilhadas. Assim, a experiência integra a força da alteridade, deixando rastros, vestígios intersubjetivos.

A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem

46

da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25).

A aprendizagem, nessa análise, aponta para as nuances e particularidades da força dos significados sobre determinado objeto da aprendizagem, dos sentidos atribuídos pelo sujeito para adequar tal realidade à sua psique, como nas relações tecidas deste com aquele. Circunscreve-se como parte do discurso da experiência, propondo uma lógica organizativa, com outro rigor de análise. O sujeito que aprende compõe o objeto dado a partir das percepções que emergem da ação e de sua análise sobre a ação, de modo metacognitivo. Organiza-se na composição, de forma que o sujeito se apresenta como gerador e gerenciador de suas próprias lógicas de composição e, por isso, elas não são fixas. As concepções de aprendizagem resultantes do confronto e da colaboração de aportes teóricos aqui destacados, bem como das atualizações a que pudemos submetê-las, conduzem, invariavelmente, à superação da dicotomia transmissão e produção do saber.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o caminho metodológico percorrido, tendo em vista o problema, o objetivo e as questões de pesquisa. Conforme foi evidenciado na seção de apresentação da problemática, o objetivo desta pesquisa é compreender o lugar atribuído à subjetividade do estudante no processo de formação profissional. No intuito de alcançá-lo, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa: Como os docentes, participantes da pesquisa, concebem os estudantes e seu processo de aprendizagem do ser profissional? Qual a natureza das relações interpessoais estabelecidas pelos docentes participantes da pesquisa na formação dos profissionais?

A partir desse encaminhamento, nesta seção será apresentado o percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente, é anunciada a abordagem metodológica eleita; em seguida, são apresentadas as estratégias de construção dos dados, o lócus e os participantes do estudo, o desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos de análise de dados.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Levando em consideração o objetivo desta pesquisa, a metodologia qualitativa revelou-se a mais adequada, na medida em que se busca investigar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao lugar subjetivo do estudante em seu percurso formativo na universidade. O

47

processo de investigação sustentado por essa abordagem possibilita a compreensão de desafios, dilemas e situações inesperadas, fazendo emergir um conhecimento mais aprofundado das realidades investigadas, com contornos mais subjetivos, com singularidades e contradições presentes no interior de grupos sociais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Outrossim, a abordagem qualitativa permite “[...] compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microsocial.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Os trabalhos de caráter qualitativo ainda ressaltam a riqueza da diversidade apresentada pelas mais variadas fontes. Têm o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental de apreensão e descrição do significado que as pessoas dão aos fatos e à sua vida (MARCONI; LAKATOS, 1996; SEVERINO, 2009). Elencamos ainda, como elemento importante a essa sustentação, o investimento no protagonismo dos participantes da pesquisa. Tal

protagonismo permite-lhe explorar os sentidos e significados que conferem ao contexto a que pertencem e ao exercício da profissão que desempenham, mas preservando suas identidades. E ainda possibilita analisar os dados obtidos de modo indutivo, sem a preocupação de conferi-los com uma hipótese prévia, atentando para não realizar generalizações exacerbadas a partir dos resultados da investigação.

Esta pesquisa também é descritiva e exploratória. Descritiva, pois buscou “[...] descrever e detalhar fatos ou fenômenos, dentre outros, explicando-os exaustivamente por meio de técnicas diversas.” (MARTINS, 2008, p. 73). Exploratória porque, como aponta o mesmo autor, uma pesquisa dessa natureza tem como característica marcante a inexistência ou escassez de conhecimentos acerca do objeto investigado, o que nesta investigação, se configura como a formação dos docentes universitários, sujeitos desta pesquisa.

3.2 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Apesar de o termo coleta ser usualmente utilizado em pesquisa qualitativa e aparecer constantemente em manuais de metodologia de investigação, nos parece importante sinalizar que, a despeito dessa terminologia, entendemos que, no campo das ciências humanas, assim como no da educação, é imperativo reconhecer que: “O mundo é socialmente construído, o que sabemos acerca do mundo envolve sempre um conhecedor e aquilo a conhecer. O modo como o conhecedor constrói o conhecido constitui o que entendemos por realidade.” (KINCHELOE, 2006, p. 10). Atentos ao objetivo da investigação e orientados no sentido de obter maior riqueza de conteúdo e significados em cada situação investigada – na qual sobrevêm complexidades inerentes ao fenômeno de natureza humana e social –, optamos por utilizar aqui o termo construção. Nesse sentido, optamos pela entrevista semiestruturada como técnica de construção de dados.

48

A entrevista, como instrumento eleito, privilegia a narrativa dos sujeitos, tornando o trabalho investigativo mais criativo e interacional, pois, Segundo Minayo (2010), ela pode ser geradora de diálogos que possuem certa intencionalidade, conduzidos de modo flexível, preservando sempre a fluidez do pensamento do entrevistado, o qual “[...] tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender exclusivamente à indagação formulada.” (MINAYO, 2010, p. 64). O tipo de entrevista semiestruturada ou semidirigida se tornou nossa opção porque

compreende basicamente um conjunto de questões apresentadas com flexibilidade, permitindo que o pesquisador improvise outras questões de acordo com o curso da entrevista, em função das respostas dos sujeitos. Assim, potencializa a obtenção de elementos do discurso dos sujeitos com maior riqueza de detalhes, dando um toque especial à necessidade de relativização, escuta, intervenção e respeito às subjetividades dos entrevistados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As entrevistas foram conduzidas com base na construção de um guia, tomando-se como referência o quadro teórico, as questões de pesquisa, bem como as experiências na prática docente do pesquisador e de sua orientadora.

3.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma das oito Unidades de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada na cidade de Salvador (BA). Essa Unidade é a maior em termos de estrutura física, número de docentes, estudantes e quantidade de vagas. Oferece cursos nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas. Quanto aos participantes da entrevista, elegemos cinco professores que, considerando os aspectos éticos e de anonimato, são denominados, sequencialmente, de P1 a P5, sendo dois pertencentes às áreas de ensino em Saúde, um que leciona em cursos da área de Ciências Exatas e dois com exercício na área de Ciências Sociais Aplicadas. Em relação ao tempo percorrido no exercício na docência universitária, todos informaram possuir, em média, dez anos de serviço; quanto ao regime de trabalho, um deles atuava em regime integral (40h), enquanto quatro, em regime parcial (20h).

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de natureza qualitativa gera uma grande quantidade de dados e informações que demandam do pesquisador o desafio de atribuir sentidos ao que construiu, em sintonia com o objetivo de sua investigação. Nessa direção, os depoimentos dos sujeitos foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009, p. 42), buscando “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas

mensagens”, e levantar as categorias necessárias para uma análise mais

aprofundada da problemática em questão.

A análise de conteúdo é um processo que se desenvolve em diferentes etapas, envolvendo procedimentos de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, que conduzem à produção de inferências e à interpretação (BARDIN, 2009). A pré-análise abrange atividades como a leitura flutuante, a qualificação do material a ser analisado, a formulação das hipóteses e dos objetivos, elaboração dos indicadores, dentre outros. Posteriormente, a exploração do material orienta as operações de codificação, ou seja, a transformação dos dados brutos do texto em unidades de sentido, com sua categorização. Tal processo se desenrolou com a escolha de categorias ou classes que reunissem um conjunto de elementos significativos oriundos dos depoimentos, o que dá origem às inferências. As gravações das cinco reuniões foram transcritas na íntegra, procurando-se adicionar ao texto elementos que possibilitassem destacar trechos essenciais e descritivos das vozes de cada participante, bem como aquilo que, nas entrelinhas, pudesse ser absorvido como material de análise, levando em conta o interesse e objetivo da investigação. A partir daí, foram formuladas as unidades de sentido, procurando-se aproximar, ao máximo, dos relatos dos participantes. Essas unidades de sentido foram aglutinadas em temas maiores que as representavam, denominadas de unidades análise ou de significação, gerando, em análises posteriores, as subcategorias e categorias, que serviram de base para a estruturação dos dados e possibilitaram a elaboração de inferências que, finalmente, estruturaram a seção relativa à análise de dados.

Posteriormente, seguimos para o processo de interpretação dos dados e construção das inferências. Esse passo revelou particular complexidade, na medida em que demandou a capacidade de, ponderando sobre os depoimentos, explicitar o que estava na ordem do não-dito, numa análise mais aprofundada sobre as representações embutidas nos referidos relatos. Nesse sentido, foram construídas quatro inferências: investidas em prol da aprendizagem construtiva na perspectiva da aquisição de conhecimentos teóricos do componente curricular; adoção de ensino de atitudes e valores de forma essencialmente pragmática e prescritiva; relação professor–estudante baseada na afetividade, porém sem investimento no protagonismo discente; conflitos e dificuldades de comunicação entre os estudantes não assumidos como oportunidades ou conteúdos de aprendizagens significativas.

Por fim, o tratamento de dados com base na análise de conteúdo acima descrita, além de favorecer uma maior vigilância epistemológica, operacionalizada a

partir do distanciamento do pesquisador do objeto do conhecimento, submetendo-o aos dados para, a partir daí, gerar categorias analíticas, contribuiu para que concepções prévias e dogmas teóricos, naturalmente

50

presentes na historicidade do pesquisador – que também é docente –, pudessem influenciar na construção das categorias e subcategorias, apontando um caminho já previsto por Bardin (2009, p. 34) de que “a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados [...] embora possa ser também uma análise de significantes”. Dito de outro modo, ao tempo em que ela possibilita a construção de sentidos a partir dos próprios relatos dos sujeitos, permite também que o pesquisador perceba a construção, em si, de significados a respeito de suas próprias representações na ação de pesquisar. Tal fato ocorre desde que o pesquisador seja levado a desenvolver, paralelamente, processos metarreflexivos para além da análise dos dados construídos e de seus sentidos expressos na experiência, mas também promova a análise de si mesmo nesse processo e dos significados vivenciados na realização dos procedimentos de pesquisa.

4 SUBJETIVIDADE DOS ESTUDANTES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS: REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES

Nesta seção, desenvolvemos a discussão dos resultados visando a responder ao objetivo da pesquisa – compreender o lugar atribuído pelos docentes participantes à subjetividade do estudante no processo de formação profissional.

A discussão está estruturada em torno das questões de pesquisa e das inferências, aqui compreendidas como elaborações interpretativas decorrentes do empenho do pesquisador de evidenciar os sentidos que se desvendam nas entrelinhas dos discursos, ou seja, “[...] o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.” (MOROSINI, 2006, p. 389). As inferências formuladas no processo de análise do conjunto dos dados tendo em conta o referencial teórico adotado na pesquisa, são: investidas em prol da aprendizagem construtiva na perspectiva da aquisição de conhecimentos do componente curricular; adoção de ensino de atitudes e valores de forma pragmática e prescritiva; relação

professor-estudante baseada na afetividade, porém sem investimento no protagonismo discente; conflitos e dificuldades de comunicação entre os estudantes não percebidos como oportunidades ou conteúdos de aprendizagens significativas.

4.1 RETOMANDO A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA: REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS ESTUDANTES E DO PROCESSO DE SER PROFISSIONAL

51

Com o propósito de responder à primeira questão de pesquisa, que interroga como os docentes participantes da pesquisa concebem os estudantes e seu processo de formação do ser profissional, a análise e a discussão dos dados contempla as seguintes inferências: investidas em prol da aprendizagem construtiva na perspectiva da aquisição de conhecimentos do componente curricular; e adoção do ensino de atitudes e valores de forma pragmática e prescritiva.

4.1.1 Investidas em prol da aprendizagem construtiva na perspectiva da aquisição de conhecimentos do componente curricular

Investidas em prol da aprendizagem construtiva, prioritariamente na perspectiva da aquisição dos conhecimentos teóricos previstos para o componente curricular, a despeito da centralidade da aula expositiva, são assumidas, de formas variadas, pela maioria dos docentes participantes da pesquisa. Nesse sentido, dois participantes destacam a adoção da estratégia de formular questionamentos a fim de instigar os estudantes a se posicionarem sobre os temas trabalhados:

Eu acho que o aluno precisa muito ser provocado. Então, você pode fazer algo para iniciar essa provocação, uma primeira percepção a partir de uma leitura sua, para que eles se sintam instigados e inspirados, a partir de uma forma de pensar através de perguntas, questionamentos que mobilize eles a interagirem mais com tema, com as circunstâncias, com a visita, o que for. (P3)

Eu quero que ele seja mais proativo no sentido de estar diante de um problema, ou um desafio, e que ele busque resolver, ou, se não conseguir, que ele busque alternativas possíveis. Então, eu ouço eles me dizerem assim: “Qual é o tratamento que eu devo fazer com fulano que tem tal coisa?” E eu digo: “O que é que você acha que tem que fazer com ele, o que você identificou nele?”. Aí eles respondem o que identificaram e eu volto a perguntar sobre o que eles indicariam para o que eles identificaram. Porque, se eu disser para colocar o paciente de cabeça para baixo, e eu sei que isso está errado, ele vai colocar porque foi a professora que falou. Então, [espero] que eles sejam proativos no sentido de tentar resolver os desafios propostos para eles da melhor forma e buscar a melhor solução. (P1)

O questionamento dos docentes acerca dos temas em análise na aula se revela como um elemento importante para envolver os discentes no processo de aprendizagem, na medida em que valoriza seus conhecimentos prévios, desafiando-os a compreender, relacionar informações e construir argumentos, que são competências cognitivas complexas fundamentais para o ser profissional e para sua atuação futura. Dessa forma, concorre para a aprendizagem significativa

52

dos conteúdos estudados, a partir da análise crítica da realidade apresentada, do cotejamento entre conhecimentos teóricos e experienciais.

Questões que desafiam o pensamento complexo, e não aquelas que suscitam dos estudantes respostas prontas, funcionam como desequilíbrios sociocognitivos. Em outros termos, são mobilizadoras do desejo de aprender de forma construtiva, atribuindo um sentido autoral aos conhecimentos que despertam interesse. Isso porque tais questões oportunizam o reconhecimento de lacunas em seus esquemas cognitivos, o que provoca a abertura para a incorporação crítica, consciente e construtiva de novos saberes, os quais amplificam ou confrontam os conhecimentos preexistentes, processo cunhado por Piaget (2007) como de acomodação. Essa nova incorporação, conforme esse autor, suscita o processo de adaptação, que se configura como um mecanismo acionado pelo pensamento complexo, naturalmente facilitado pela reflexão. Esse mecanismo consiste na busca de uma organização mais ampla do conjunto de esquemas dos conhecimentos preexistentes e dos recém-acomodados, numa perspectiva de integração sinérgica e coerente entre eles, ou seja, entre as partes e o todo. Assim,

[...] todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias. A “concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo” exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1986, p. 20).

O estudante, exposto às questões desafiadoras, coloca em marcha o processo de assimilação, que se verifica quando os novos conhecimentos se ampliam, mas não colocam em causa os preexistentes, ou o processo de acomodação, que ocorre quando os novos conhecimentos se contrapõem, provocando o desarranjo dos

preexistentes; em outras palavras, ocorre quando o sujeito não consegue assimilar um novo estímulo, em função da inexistência de uma estrutura cognitiva prévia que ancore a nova informação ou da fragilidade das existentes. Nessa circunstância, ele é desafiado a criar um novo esquema para ajustar o novo estímulo ou modificar o esquema antigo para que o estímulo possa ser nele contido. Esses dois processos produzem uma mudança na estrutura cognitiva. Assim, o mecanismo de acomodação é a origem do processo de aprendizagem (PIAGET, 1973, 2003; WADSWORTH, 2003).

O questionamento formulado pelos docentes situa o ensino como espaço de problematização, compreendido como um instrumento hermenêutico e pedagógico de elevada relevância na promoção do pensamento crítico. Possibilita aos estudantes tomarem consciência de situações-problema, articularem dúvidas e certezas, analisarem e questionarem ideias a partir

53

de suas experiências e aprendizagens prévias, contribuindo para a construção de um pensamento reflexivo, crítico e criativo. Assim, problematização, conforme Berbel (1995), representa uma resposta político-pedagógica à educação bancária, concorrendo para que o sujeito, inserido no processo de ensino-aprendizagem, construa conhecimentos e se transforme. Dessa forma, o ensino problematizador possui característica emancipatória, pois valoriza os dados pertinentes à resolução do problema, respeitando suas condições originais e, acima de tudo, concretiza a possibilidade de sua (re)construção por parte dos estudantes, que são retirados da posição de receptores passivos de uma educação hermética, caracterizada, de um lado, pela transmissão e preleção, e, de outro, pela repetição, memorização e arquivamento mecânicos dos conteúdos ensinados (FREIRE, 2005). Nesse sentido, conforme Fabre (2011, p. 19), a educação contemporânea “[...] não pode mais ser impor um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho sem se perder nos labirintos [...]”.

A despeito da importância do questionamento por parte dos docentes como meio de confrontar a educação bancária, de engajar o estudante no processo de aprendizagem e de potencializar o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, a problematização se restringe à compreensão dos conhecimentos ensinados, posto que não induz os estudantes a construir seus próprios problemas e buscarem as respostas, tal como serão desafiados a fazer no exercício

da profissão. Nesse direcionamento, a problematização entendida aqui não provoca necessariamente, nos estudantes, a construção de novos esquemas cognitivos. Pelo contrário, ela continua condicionando os estudantes a responderem as questões formuladas pelo professor. Cabe, aqui, considerar que problematizar vai além da formulação de perguntas, pois “nem toda pergunta contém um problema” (ZANOTTO; DE ROSE, 2003 p. 47). Significa, de acordo com Fabre (2011, p. 646), ser capaz de formular e solucionar problemas, de “[...] estruturar suficientemente seu questionamento para encontrar princípios e critérios que constituem outras tantas condições de possibilidade e de inteligibilidade das futuras respostas.”

Como argumenta Masetto (2003), a construção de um problema é o ponto de partida, mas também o fio condutor do processo de aprendizagem, na medida em que possibilita aos estudantes definirem como vão abordar tal problema, quais os objetivos a serem perseguidos, a seleção dos meios para a sua consecução. Na aprendizagem baseada no questionamento, na pergunta, o estudante desbrava caminhos outros para acessar os conhecimentos a partir de sua experiência, do ponto em que se encontra. Ao compreender que é preciso partir do que o estudante pode construir, o professor irá orientar sua mediação, não indicando o caminho mais confortável – a resposta –, mas interrogando e fornecendo pistas sobre os possíveis caminhos para as variadas respostas sobre esses questionamentos. Desse modo, na perspectiva da

54

formação de pessoas e profissionais autônomos, críticos e investigativos, o essencial é aprender a construir problemas (que nunca se apresentam resolvidos), o que colide com a supervalorização da verdade científica e dos conhecimentos teóricos, que caracterizam as disciplinas e os currículos supostamente profissionalizantes.

As investidas em prol da aprendizagem construtiva se expressam também através da exposição de situações concretas do contexto da prática profissional, que se relacionam com os conteúdos do componente curricular, conforme relatam dois docentes.

Depois uma coisa que a gente já faz, algo que eu esqueci de comentar, é ambientar eles um pouco na disciplina, tratar sobre narrativas, casos concretos que dizem respeito àquela disciplina. Quando a disciplina tem um espaço mais discursivo, eles se sentem mais relaxados. Quando a disciplina é mais tecnicista, eles talvez tenham dificuldade até de inserir as propostas pedagógicas mais diferentes naquele conteúdo, como exemplo, se eu fizer um filme ficcional sobre a morte de alguém ou o inventário.

(P3)

Pois acho que vão absorver muito melhor. Se eu disser o que a fisioterapia faz na situação de AVC, eles copiam, decoram, escrevem, mas não conseguem internalizar. Mas vivenciando e externalizando essa experiência, vai ser muito mais enriquecedor. (P1)

Os depoimentos sinalizam um esforço de aproximação entre teoria e prática que, segundo Candau (2008), contribui para a aprendizagem mais significativa, tornando esse percurso mais estimulante e apropriado com outros sentidos pelos estudantes. Ademais, a relação entre teoria e prática é imprescindível no processo de formação de pessoas capazes de lidar com os desafios inusitados do contexto profissional.

Entretanto, nesses mesmos depoimentos, observa-se que essa aproximação não se revela na perspectiva de formação profissional mais ampliada, mas sim como recurso para facilitar a compreensão dos conhecimentos teóricos, em sintonia com a lógica da racionalidade técnica. A concepção de prática profissional característica da racionalidade técnica

[...] supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nessa argumentação é a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual a sua natureza, suas características; o que pretender diante de uma determinada situação, que decisões adotar, etc. (CONTRERAS, 2002, p. 97).

Diversos estudiosos, dentre eles Zabala e Arnau (2010), enfatizam que essa lógica prevalece na formação inicial e continuada da maioria das profissões, que se centram na aprendizagem de uma grande quantidade de conhecimentos, ignorando o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação profissional. O que se revela na organização dos cursos

55

e dos programas das disciplinas, centrada no domínio do corpo teórico dos diferentes âmbitos profissionais, e não ao redor de problemas complexos de suas práticas. Revela-se ainda no tipo de avaliação da aprendizagem, as famosas provas, grande parte baseadas “[...] em uma demonstração por escrito e, em um tempo limitado, do ‘conhecimento’ que se tem sobre um assunto, sendo poucas vezes, um meio para reconhecer a capacidade de resposta a problemas ou questões da profissão em contextos mais ou menos reais.” (ZABALA E ARNAU, 2010, p. 18).

Considerando-se que a prática profissional é, em grande parte, caracterizada

pelo enfrentamento de situações dilemáticas, que resultam da confluência de uma diversidade de elementos distintos dos estabelecidos nos livros e manuais, a aprendizagem construtiva, no processo de formação do profissional, pressupõe o exercício constante da relação dialética e dialógica entre teoria e prática. Essa relação é radicalmente oposta à lógica da racionalidade técnica, uma vez que viabiliza ao futuro profissional a contextualização dos conhecimentos, assim como análises mais elaboradas sobre a relevância de tais incursões em situações reais da vida pessoal, social e profissional. Nessa perspectiva, os desafios da prática, que se transformam em problemas a serem investigados, são o ponto de partida e de chegada dessa relação. E as teorias, retiradas da condição de leis inquestionáveis, são exploradas como insumos para a formulação dos problemas e das respostas. O caminho de encurtamento da distância entre teoria e prática deve suscitar, como indicam diversos autores (ALARCÃO, 2005; FREIRE, 1997; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2012), a reflexão crítica dos estudantes sobre os problemas analisados, sobre as relações entre os diversos atores envolvidos, suas crenças, preconceitos, representações frente aos aspectos que emergem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, socioafetivas e profissionais.

A postura de responder às dúvidas dos estudantes sobre os temas apresentados na aula, referida por um dos docentes, representa outra evidência das tentativas de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos do componente curricular, conforme os depoimentos:

E assim, se o aluno tem dúvida, vamos lá, vamos tirar dúvidas e vamos explicar. E o mais engraçado é que, a depender da dúvida que esse suposto aluno “devagar” levantou, às vezes não é uma dúvida apenas dele, é uma dúvida de outros colegas, principalmente aqueles que querem fazer graça e que não levantam a mão para perguntar. (P4)

Eu faço coisas diferentes do tipo, coisas que podem estar relacionadas com trabalho deles, para que eles vejam coisas novas, coisas diferentes que estão sendo feitas, e às vezes até brincadeiras ou de repente um trocadilho,

56

para que, nessa brincadeira, eles observem que tem algo ali que se pode aproveitar, e aí eles começam a pesquisar e trazer coisas novas. (P4)

Cabe destacar que a disposição de responder dúvidas dos estudantes pressupõe a existência de um clima de abertura e confiança que possibilita a explicitação dessas dúvidas, fundamental para o processo de aprendizagem

construtiva. Ademais, a resposta dos docentes às dúvidas formuladas pelos estudantes e o diálogo que se estabelece denota a preocupação do docente com a aprendizagem e não apenas com a transmissão de conhecimentos em longas exposições que não abrem brechas para perguntas e respostas. No modelo de ensino tradicional, propedêutico, centrado na absorção de conhecimentos, as relações estruturais são rigidamente hierarquizadas, não havendo espaço para a dialogicidade entre os sujeitos. É justamente nessa configuração de relações sociais que são erigidas as subjetividades dos futuros profissionais

[...] amputados, mutilados, robotizados, com cabeças cheias e, paradoxalmente, vazias, ou, conforme Morin (2006), retomando Montaigne, com cabeças cheias, mas não bem feitas, pois a carga de teorias e informações a que têm acesso e a forma (desconectadas dos desafios da prática social e profissional) como elas são adquiridas no processo formativo não possibilitam que sejam processadas, tampouco que os formandos construam sentido, por si próprios, acerca dessas teorias. São, portanto, profissionais restritos, inseguros, reprodutores de teorias e técnicas, sem competências para enfrentar os problemas inusitados do cotidiano do campo profissional, na medida em que não tiveram oportunidade, nessa trajetória, de investigar, compreender, criticar, criar, argumentar e tomar decisões integrando teoria, prática e pessoa. (SOARES, 2020, p. 130).

Freire (1981) advoga a necessidade de se democratizar a interlocução e valorizar o diálogo entre os diversos atores da relação formativa, principalmente nos processos educativos sistematizados, de modo a reconhecer as diferenças entre os sujeitos como forma de superação dos dogmatismos limitadores da consciência. O diálogo, para Freire (1997), é a fonte de comunicação entre os sujeitos, pois permite que se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo-se, assim, uma relação bidirecional, na qual ambos os sujeitos aprendem e ensinam, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica.

Nesse direcionamento, Fernandes (2011, p. 149) defende que iniciativas que estimulam o estudante a expressar seus pontos de vista são fundamentais na formação dos profissionais. Ademais, é imperativo assumir que o processo de ensino-aprendizagem tem se tornado cada vez mais complexo, dinâmico e relacional, “como uma teia de relações tecida com múltiplos fios: do conhecimento novo produzido pelo grupo e o conhecimento da realidade.” Nessa intercomunicação, expressam-se, ainda, as subjetividades dos estudantes, na medida em que são reconhecidos e validados seus posicionamentos e contribuições.

Apostar no diálogo como estratégia formativa implica que o professor deixa de ser palestrante das aulas, e o estudante, de ser receptor de uma gama de informações que pretensamente serão importantes no exercício da profissão. A relação protagonizada por esses sujeitos se configura, nessa perspectiva, como propulsora da construção do conhecimento sob novos sentidos. Se não se justifica ensino sem aprendizagem, pode-se concluir que o professor precisa aprender a investigar e conhecer o pensamento dos estudantes, suas necessidades, o que coloca em relevo a escuta ativa sobre o que os estudantes têm a expor e a capacidade de problematizar, juntamente com eles, os pontos de vista, os modos de aprender sobre as especificidades da futura profissão. Tal relação dialógica, na sala de aula, pode favorecer, como elementos disparadores, o clima de participação, o espírito de interrogação e descoberta, as atitudes de reciprocidade, respeito e cuidado entre todos diante dos desacordos. A perspectiva dialógica, aqui, configura-se não apenas como estratégia pedagógica, mas também como um importante conteúdo atitudinal aprendido pelo exemplo e pela experiência, fundamental para o sucesso no enfrentamento dos desafios da prática profissional (RIOS, 2011).

As investidas em prol da aprendizagem construtiva se revelam ainda quando alguns participantes desafiam os estudantes a expressarem suas compreensões acerca da teoria estudada, formulando produções criativas e autorais, como evidenciam os depoimentos:

O perfil do aluno mudou e o perfil do professor é de mudar também, na própria instituição de ensino. Quando a proposta que eu fiz e foi aceita no semestre passado, e que eu vou tentar replicar esse semestre, que foi a escrita literária com a proposta de publicação de dois livros com os seguintes títulos: Crônicas de Família e Crônicas de Consumo, para duas disciplinas, eu pude perceber que os alunos escrevem bem, sim. Aquela visão de que os alunos escrevem muito mal, de que eles têm uma dificuldade terrível para se fazer entender ou coisas que a gente pode ver nas provas com questões subjetivas, e aí eu passo a me questionar sobre a qualidade das formas das perguntas que nós professores fizemos durante todo esse tempo em que a gente criticou o aluno. Porque um aluno que consegue escrever uma crônica muito bem escrita, [...] estou falando de se fazer claro, de escrever com coerência, coesão, de escrever de forma instigante. (P3).

Fizemos vídeos, e até nos vídeos foi muito interessante, porque eu tenho uma rotina de trabalhar com produção audiovisual por conta do grupo de pesquisa, que tem como um dos seus objetivos de produção acadêmica a produção audiovisual, onde eles conseguem fazer roteiros ficcionais,

conseguem tratar do fato, se envolvem com o fato que eles estão ali tratando para fins de uma produção. Os alunos do 3º semestre também fizeram vídeos num determinado trabalho para uma avaliação com pontuação menor. (P3)

Se ele (o estudante) ficar no movimento narcísico de criação apenas dele, vai ficar difícil. Então, esse processo de desaceleração é importante para o

58

processo em si, mas é importante também para que o estudante tenha autonomia para entender essas etapas e de como elas ajudam no seu trabalho. Quando temos um trabalho criado no computador, ele parte de um esboço com lápis e papel, e aqueles que já fazem tudo direto já são muito resistentes a isso, mas ele precisa elaborar o seu projeto antes no papel. Essa inclusive é uma etapa de atividade pontuada. (P5)

Esses depoimentos indicam o interesse e a aposta dos docentes na pessoa do estudante, desafiando produções intelectuais autorais, revelando um contexto formativo favorável, que provoca a criatividade e potencializa o desenvolvimento de competências cognitivas, ou seja, sua capacidade de pensar de modo complexo, de analisar, sintetizar e solucionar problemas, tomar decisões, buscar e gerir informações derivadas de fontes diversas, habilidades críticas e autocríticas, elaborar novas ideias a partir do posto, delinear projetos de modo criativo e autônomo (SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010). Dessa forma, os docentes suscitam a expressão da subjetividade, na medida em que possibilitam a incorporação das experiências e da interpretação dos sujeitos no processo de aquisição dos conhecimentos teóricos (MORIN, 2001).

A perspectiva assumida se associa à de diversos estudiosos, a exemplo de Mitjans Martínez (2012, p. 115), que consideram a criatividade como princípio fundamental da aula em qualquer nível de ensino e, portanto, um elemento importante para a promoção do respeito à pessoa do estudante. No caso do ensino universitário, pensar na criatividade implica uma mudança paradigmática, “uma verdadeira reviravolta na forma de ensinar e aprender e novas configurações considerando a aula como um espaço social”. Além disso, implica considerar que o processo criativo não se restringe ao espaço físico, nem ao uso de novas tecnologias. Isso significa que:

[...] a criatividade deve caracterizar as principais ações, as interrelações e a subjetividade social dominantes nesse espaço social, ou seja, que a criatividade esteja presente de forma significativa nos processos sociorrelacionais e especialmente nos processos educativos que nesse espaço acontecem. A criatividade, dessa perspectiva, implica um funcionamento diferente daquilo que tem sido dominante nesse espaço social. Um funcionamento no qual a produção de novas

e diversas formas de interação social incentiva formas mais criativas de ensinar e aprender, que, por sua vez, podem incentivar novas e mais produtivas formas de interação. (MITJÁNS MARTÍNEZ , 2012, p. 116-117).

Nesse percurso, a criatividade – compreendida como possibilidade de participação e articulação de ideias, de pensar de forma diferente, de usar a imaginação e de respeitar as ideias do outro em suas diferenças – possibilita a construção de sentidos por parte dos estudantes, acerca do protagonismo, da autonomia e da aprendizagem construtiva (DAYRELL, 1996). Seu

59

exercício pressupõe, necessariamente, interações, posturas, vivências e ações dos sujeitos sociais (professores e estudantes) que estimulem um clima de abertura, confiança e possibilidade de arriscar, imprescindíveis para o processo criativo. Tal movimento, especialmente se os desafios que emergem dessas interações são tomados como objetos de reflexão com os estudantes, pode ser fértil também para promover o desenvolvimento de atitudes e valores por parte dos futuros profissionais.

As investidas em prol da aprendizagem construtiva dos estudantes podem ser percebidas ainda mediante a adoção, por parte de três docentes, de estratégias de avaliação que provocam novas aprendizagens construtivas dos conhecimentos do componente curricular e não a mera demonstração dos conhecimentos memorizados:

Eu tenho as atividades avaliativas que são propostas e normalmente eu discuto essas atividades com os alunos, especialmente se eu fizer alguma proposta que seja aquilo que eu chamo de inovador, aquilo que possa surpreendê-los, como, por exemplo, a escrita para uma publicação, uma produção audiovisual, uma produção para fins de exposição artística, coisas que saem um pouco mais da rotina deles, como prova escrita individual ou em dupla, com ou sem consulta ou estudos de caso, que são coisas que eles têm uma maior compreensão. Quando eu escapo dessa ordem de coisas, eu preciso perguntar como eles se sentem, se estão realmente motivados, se abraçariam algum projeto ou proposta. Então, é isso que normalmente acontece. Para além das propostas avaliativas, eu também sugiro, nessa agenda propostas pedagógicas não avaliativas, atividades que ocorrem ao longo do semestre. (P3)

É por isso que tenho adotado instrumentos cada vez mais específicos. Digo para mim mesma que eles vão facilitar o processo avaliativo, com prova teórica e prática, e depois o feedback para o estudante. Penso que preciso trabalhar mais isso. (P1)

Ele precisa ser capaz de construir sem olhar referências prontas, buscando

as suas próprias referências. Ele precisa ampliar o seu universo de referências para dar gancho para a sua criação. Ele pode até numa fase onde ele está mais maduro em seu trabalho, pegar algo que já está em execução e fazer as modificações necessárias, mas ele precisa exercitar na universidade a construção partindo dele, a partir do olhar pessoal, das formas e dos conceitos estabelecidos do olhar dele. (P5)

O depoimento de P3 demonstra, mais explicitamente, o reconhecimento da importância de os estudantes participarem do processo de definição da sistemática avaliativa, o que contribui para a elevação da autoestima e, conseqüentemente, para a percepção do reconhecimento do seu valor pelo docente, configurando uma relação ética, baseada no respeito e na alteridade. Dessa forma, essa definição converge para o desenvolvimento de competências socioafetivas e da atitude de compromisso com a própria aprendizagem, com forte potencial de ser traduzida em relações profissionais éticas e humanistas, posto que foram aprendidas a partir de vivência

60

e não da prescrição ou do acesso a teorias, configurando o princípio do isomorfismo, que indica a relação de similitude e proximidade entre dois elementos ou dois contextos – nesse caso, o formativo e o profissional (MARCELO GARCIA, 1999). Assim, a ideia de isomorfismo remete à importância da superação da díade razão e emoção, discurso e ação, teoria e prática, ensino e aprendizagem, formação e atuação profissional, assim como a garantia de espaço para a valorização da subjetividade dos estudantes na sala de aula.

O depoimento de P1 sugere que o processo avaliativo deve integrar teoria e prática, elementos fundamentais da formação profissional. O docente atento e comprometido com essa concepção, orientará seu ensino “[...] através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29). Todavia, esse depoimento aponta para a avaliação dos conhecimentos da teoria e da prática de forma dissociada, mediante provas que buscam respostas escritas sobre os conhecimentos assimilados, os assuntos ensinados, ou a resolução de exercícios ou problemas padronizados. Desse modo,

[...] os conteúdos que são mais complexos, que exigem um maior grau de compreensão ou cujo domínio não se pode reconhecer por meio de atividades de expressão escrita não são avaliados e, conseqüentemente, são, de modo implícito, menosprezados ou eliminados como conteúdos de ensino. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 170-171).

A avaliação centrada na demonstração, por escrito, dos conhecimentos teóricos e procedimentais adquiridos induz os estudantes a realizar a aprendizagem de forma superficial, restrita à memorização, e não de forma profunda (BIGGS, 2010), o que potencializaria sua condição de resolver desafios concretos da prática profissional.

A superação da dicotomia entre teoria e prática, como é apresentada por Santos (2005), implica uma ruptura epistemológica com a concepção de ciência moderna e de ensino tradicional, que ainda prevalecem na universidade, ao promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre os conhecimentos científicos e os experienciais. Essa perspectiva emancipatória aponta uma nova postura frente ao conhecimento que respeita a diversidade dos saberes originários da prática.

Cabe destacar que o depoimento de P1 traz um elemento importante no processo avaliativo, que é o feedback docente. Esse feedback potencializa a compreensão do estudante sobre as hipóteses, na construção do seu conhecimento, que são passíveis de resignificação, assim como os efeitos autoavaliativos imprescindíveis para a construção de uma aprendizagem crítica e autônoma. Dessa forma, o processo avaliativo assume mais claramente uma conotação

61

formativa. Perrenoud (1999, p. 78) considera “formativa toda prática avaliativa contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em um curso”. Os docentes que apostam em uma prática avaliativa formativa não classificam seus estudantes em bons e maus, aplicados e não aplicados, pois essa prática visa essencialmente a subsidiar a ação pedagógica, possibilitando compreender os acertos e desacertos apresentados pelos estudantes e, a partir disso, (re)planejar as atividades de ensino tendo em vista uma aprendizagem construtiva. Uma prática avaliativa encarregada desse propósito dispensa as provas homogeneizadoras. Em analogia, Perrenoud (1999, p. 15) destaca que:

Nenhum médico se preocupa em classificar seus pacientes, do menos doente ao mais gravemente atingido. Nem mesmo pensa em lhes administrar um tratamento coletivo. Esforça-se para determinar, para cada um deles, um diagnóstico individualizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. A avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada.

O modelo de avaliação formativa, conforme apontam Rosado & Silva (2010),

valoriza a forma como cada estudante aprende, considerando seus limites e suas potencialidades de superação. Desse modo, a subjetividade dos estudantes é contemplada, na medida em que se particularizam as formas individuais de aprender, o que contribui para o fortalecimento da autoestima, da criatividade e de atitudes que favorecem a construção do conhecimento e a formação de profissionais investigativos, reflexivos, autônomos.

[...] em situação de avaliação formativa, os alunos devem responder sem se confrontarem com a ameaça da classificação, sem os elevados níveis de stress e ansiedade associados a essas situações (que podem prejudicar a revelação das suas reais capacidades), não minando a necessária confiança dos alunos e o clima de intimidade necessário para que o aluno se abra, mostre as suas dificuldades, aceite errar, evitando estratégias de ocultação das dificuldades. (ROSADO; SILVA, 2010, p. 67).

Conforme Hadji (2001), para a operacionalização da avaliação formativa, é necessária a efetivação de uma sequência de ações – desde a coleta de informações, passando pelo diagnóstico individualizado até os ajustes da ação a partir da relação mediada entre esses atores. Esse percurso promove reelaborações dos discentes mediante feedback do docente, motivando os estudantes para a busca de novos percursos de aprendizagens construtivas. A noção de reelaboração aqui considera, entre outros elementos que integram a avaliação formativa, a possibilidade de os estudantes refletirem e reavaliarem permanentemente suas produções, identificando as conquistas e lacunas a serem supridas. Dessa forma, eles vivenciam o protagonismo na gestão de sua trajetória formativa, o que concorre para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento simultâneo de outras competências cognitivas

62

complexas, como as de se autoavaliar, compreender, criticar, confrontar pontos de vista (ROSADO; SILVA, 2010; SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, 2010), ações fundamentais para a atuação do profissional investigativo e autônomo.

Na contramão da avaliação formativa e da aprendizagem construtiva, chama a atenção os depoimentos de um dos participantes que expressamente afirma não admitir a reelaboração por parte dos estudantes a partir do anúncio da nota.

Eu argumento dizendo que o nosso sistema é esse, e aqui a maioria das nossas disciplinas é cálculo em cima de cálculo, então eles já esperam isso.

As conversas normalmente vêm depois da primeira avaliação: “Ah, professor, porque a prova foi isso, foi aquilo?” “Ah, professor, eu não sabia

que ia ter isso na prova”, ou “Ah, professor, você disse algo na sala e colocou outra coisa na prova”. Eu digo que o mesmo esquema, o mesmo ritmo de trabalho na sala de aula está na avaliação. (P4)

Eu já tive situações em que, depois de uma avaliação, no momento da devolução da mesma, os alunos fizeram comentários que queriam anular uma questão, porque eles não tinham a correta interpretação do enunciado. Eu disse a eles que a interpretação é importante, porque a interpretação faz parte de tudo na vida, e eles insistiram dizendo que precisava anular, e eu disse que não iria anular. Eles continuaram dizendo que entenderam de modo diferente, e eu disse que eles não haviam entendido corretamente. [...] Ponto final, a questão não vai ser anulada! Essa foi uma situação crítica que eu consigo relatar. (P4)

Os relatos evidenciam a perspectiva de uma avaliação tradicionalmente assumida, que classifica e atribui valor a partir de variáveis notadamente quantitativas. A verificação das aprendizagens, nessa perspectiva, se vale de instrumentos reguladores, somativos, que exaltam o conhecimento erudito em detrimento das experiências e de como os estudantes aprendem. O foco desse modelo é, designadamente, a memorização, reprodução, classificação e punição, segregando aqueles que estão aptos ou inaptos, a partir de uma escala numérica (LUCKESI, 2005).

Nessa perspectiva, examinar não significa obter insumos para analisar se todos os estudantes aprenderam com qualidade. Nesse caso, somente se afere aqueles que atenderam aos comandos e demonstraram – a partir de recursos limitados de classificação – ter memorizado as informações. Concentra o julgamento no docente, em detrimento da participação ativa dos estudantes. Isso porque

O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas

63

características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação. (LUCKESI, 2002, p. 83).

A lógica do exame centrada no resultado “objetivo”, que exclui o julgamento do estudante acerca de sua produção, repercute em sua subjetividade, naturalizando a heteronomia e o descompromisso com a aprendizagem profunda, ao reforçar a

preocupação apenas com a nota.

A estratégia de resolução de exercícios padronizados, com respostas predeterminadas, assumida por um dos participantes, também evidencia o distanciamento da aprendizagem construtiva:

Eu argumento [...] aquele exercício que você não faz na sala, vocês podem fazer em casa. Pegue os livros e os exercícios para fazer, e não fique na dependência de achar que só porque o professor faz exercício na sala de aula que vocês não precisam fazer. Não adianta fazer exercício, ou pegar a resolução do colega, do professor e reproduzir, é pegar exercício que não foi feito e tentar fazer e resolver de modo diferente. Isso é estudar. (P4)

Os exercícios padronizados têm como função a repetição e sua resolução se resume ao cumprimento dos objetivos neles expressos, não provocando a construção de competências críticas e criativas dos estudantes, nem a descoberta de novos significados a partir desses comandos. Pozo & Pérez Echeverría (2009, p. 31-32) defendem que o ensino, em uma perspectiva construtiva de aprendizagem, necessita possuir duas características essenciais:

a) orientar el aprendizaje hacia la comprensión, en vez de promover la mera repetición de lo aprendido; y b) fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas realmente nuevas, en vez de limitarse a aplicar esos conocimientos de modo rutinario a ejercicios ya conocidos. Pero moverse a campo abierto, navegar por territorios nuevos o desconocidos [...] también demanda de los profesores otros enfoques didácticos que favorezcan la construcción de esa autonomía y ayuden a los alumnos a adoptar nuevas estrategias en su aprendizaje, más dirigidas a la comprensión y a la solución de problemas que al hábito de repetir lo aprendido. Comprender y resolver problemas son de esta forma no sólo objetivos que debe buscar la enseñanza sino sobre todo nuevas formas de aprender sobre las que deben cimentarse esos nuevos enfoques de enseñanza universitaria.

A despeito das limitações apontadas, todos os participantes, num processo de tateamento, adotam iniciativas que contribuem para aprendizagens significativas dos estudantes. Naturalmente, o investimento na aprendizagem significativa pressupõe uma opção consciente e voluntária dos docentes, embora seja fundamental o apoio institucional, seja no sentido de

investir em processos formativos a partir dos desafios da prática docente, não centrados na transmissão e na prescrição de receitas prontas, seja na garantia de maior autonomia docente para estabelecer, junto com os estudantes, estratégias de

avaliação mais formativas. Ou ainda assegurando mais condições materiais e de infraestrutura, a exemplo da definição de um número de estudantes por turma que possibilite um processo de ensino-aprendizagem mais participativo e construtivo, como sinalizam diversos participantes.

Para que a aprendizagem construtiva ocorra, é indispensável que os conhecimentos oriundos da relação entre a teoria e a prática estimulem, nos estudantes, o desejo de aprender, o que só acontece quando tais conhecimentos fazem sentido para o aprendente e quando suas necessidades, curiosidades e conhecimentos prévios são contemplados, ou seja, quando a pessoa real do estudante é considerada (SOARES, 2007). Alencar & Fleith (2008) concordam que a formação dos futuros profissionais deve investir no potencial criativo dos estudantes, diante das transformações da sociedade contemporânea. Consoante essas transformações, os docentes precisam investir num processo de ensino-aprendizagem que desafie e motive o engajamento consciente, construtivo e integrador das dimensões do pensar, sentir e agir dos estudantes, na trajetória formativa do ser um profissional capaz de atuar nos mais diversos contextos de complexidade e incerteza.

4.1.2 Adoção de ensino de atitudes e valores de forma pragmática e prescritiva

Antes de adentrar na discussão dos resultados que sustentam a inferência supramencionada, cabe situar alguns aportes teóricos que justificam colocar em relevo a questão das atitudes e dos valores neste estudo e sua relação com a subjetividade no processo de formação de profissionais na universidade.

Concebemos o profissional como a pessoa que possui saberes, competências, atitudes e valores que o capacitam a lidar com os desafios e situações inusitadas do contexto da prática de forma competente, investigativa, comprometida socialmente e ética. Um cidadão e um profissional forjado numa perspectiva mais ampla, em contraposição à preconizada pela racionalidade técnica, restrita ao “domínio” de conhecimentos e procedimentos, em estrita conformidade com os critérios do mercado de trabalho. Isso implica dizer que o profissional deve contemplar saberes, mais do que conhecimentos, além de exercitar competências cognitivas, socioafetivas e técnicas, habilidades e destrezas, mas, essencialmente, atitudes e valores.

proyectos interdisciplinarios donde las personas deben ser capaces de desarrollar actitudes y valores como el pensamiento crítico, la capacidad de escucha y diálogo y el respeto a la diversidad, entre otros. El profesional que se requiere en la actualidad no es un simple contenedor de conocimientos estancos e inamovibles; debe ser una persona que adquiera las capacidades necesarias para ir construyendo aquel conocimiento que sea útil y significativo. (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ; CASTAÑO, 2012, p. 26-27).

Como foi enfatizado pelos autores, atitudes e valores estão no centro da formação das futuras gerações de profissionais requeridas na contemporaneidade. A atitude, entendida como “[...] um conjunto organizado de convicções ou de crenças que predispõem, favorável ou desfavoravelmente, para a actuação no que diz respeito a um objeto social [...]” (RODRIGUEZ, 1989, apud TRILLO, 2000, p. 217), possui uma estreita relação com valores, pois a presença deles, construídos a partir da experiência de vida do sujeito, determina a natureza e a intensidade, portanto a carga afetiva da atitude que se expressa na ação. Assim, os valores são “[...] creencias o principios fundamentales que determinan nuestras actitudes ante, y guían nuestro juicio sobre, el comportamiento y el valor de las cosas, incluido lo que es correcto y lo que es erróneo, lo bueno y lo malo, lo que es importante y lo que no.” (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ; CASTAÑO, 2012, p. 21).

As atitudes e os valores são passíveis de ressignificação e reaprendidos a partir da experiência nas relações sociais, assim como nas que se desenvolvem nos processos formativos, ao longo da trajetória do estudante. Pensar a aprendizagem de atitudes e valores na universidade pressupõe compreender, como afirma Trillo (2000), que a qualidade da aprendizagem não está relacionada apenas com o que se aprende, mas, principalmente, com a maneira como se aprende. Nesse sentido, essa aprendizagem não resulta da transmissão de um conjunto de valores democráticos e de expectativas sociais desejáveis. Implica, para além do ensino participativo, da aprendizagem construtiva e da pesquisa, a existência de espaços de convivência de trabalho, de implicação com a comunidade e com a busca de solução para os problemas que a afligem.

A incorporação intencional e efetiva da formação de atitudes e valores éticos na universidade se evidencia, especialmente, em cinco vertentes: nos conteúdos curriculares assumidos de forma interdisciplinar e como foco nos desafios do contexto profissional; na relação entre docentes e discentes; nas formas de organização social das tarefas de aprendizagem, baseadas na colaboração entre os

discentes; na cultura participativa na sala de aula e no contexto institucional; e na implicação comunitária da aprendizagem da profissionalidade (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ; CASTAÑO, 2012).

66

Acerca da discussão sobre a inferência de que as atitudes e valores são pautadas numa lógica essencialmente pragmática e prescritiva, é importante situar que, neste estudo, estamos entendendo por pragmática a doutrina segundo a qual “[...] o conhecimento é um instrumento a serviço da ação, tendo o pensamento um caráter puramente finalístico: a verdade de uma proposição consiste no fato de que ela seja útil, tenha alguma espécie de êxito ou satisfação.” (FERREIRA, 1986, p. 1376). Com efeito, alguns participantes, de forma consciente ou não, assumem essa perspectiva, conforme testemunham os depoimentos.

Para as metodologias de sala de aula, eles participam bastante. Mesmo reclamando das metodologias ativas, sugerem algumas atividades, tipo: “professora, vamos fazer aquela atividade que a senhora coloca um pra ler e vai passando de um em um?”. Então, é permitido que eles sugiram. Na avaliação também eu negócio com eles se faremos só prova teórica, teórica e prática. Sugerem também que eles saiam a campo e avaliem um paciente e trazer pra mim, pois afirmam ser muito melhor pra eles e eu concordo. [...] Lembrando do primeiro dia de aula, onde eu faço, nos meus contratos, uma fala onde digo que sou uma pessoa emotiva, motivadora e que eu necessito da atenção deles. É quase uma simbiose, eu preciso que eles estejam para que eu esteja também. (P1)

Eles percebem e se acham muito contemplados. Geralmente, a gente vê um certo desânimo de vir para o primeiro dia de aula, justamente porque acham que não vai ter nada. Como a gente faz uma atividade bacana dessa, eles se sentem gratificados, contemplados. Eu sei que não é a realidade de outros colegas, mas eles sempre referem que foi bacana, sempre ficam gratos depois desse primeiro momento e perpetuam, porque eu sempre tenho gente no primeiro dia de aula. Alguns colegas reclamam de que os alunos não vão para o primeiro dia, mas, no meu caso, eles já conhecem, porque eu já faço isso há muito tempo. Então, no meu primeiro dia, eles sabem de que estarão lá para assinar um documento, inclusive com assinatura do contrato, sobre o que é, sobre o que vai ocorrer na disciplina. Então, eu acho que eles gostam bastante. (P2)

A análise desses depoimentos requer, inicialmente, destacar que a construção do contrato didático com os estudantes, no primeiro dia de aula, é uma experiência importante do ponto de vista do desenvolvimento de atitudes e valores em relação à aprendizagem, aos colegas, ao docente e ao processo de formação com potencial de contribuir para a constituição da identidade profissional baseada na autonomia. Isso porque um dos objetivos do contrato didático é sistematizar e organizar a

condução dos encontros e as estratégias didáticas, os direitos e deveres dos atores envolvidos no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do componente curricular.

A possibilidade de os estudantes participarem da construção desses acordos sinaliza um processo de ruptura com a lógica, ainda prevalente no contexto universitário, da definição unilateral pelos docentes de todo o planejamento do componente curricular, o que concorre para

67

a permanência da atitude de submissão, dependência e alienação em relação à “autoridade”. Nesse sentido, aponta para uma corresponsabilização negociada e compartilhada, na medida em que os estudantes são convocados a assumirem posicionamentos protagonistas frente a esses acordos (JONNAERT; BORGHT, 2002 apud FREITAS; GESSINGER, 2008; TRILLO, 2000).

Assim, a construção coletiva do contrato didático é uma prática formativa que pode contribuir para a aprendizagem de atitudes e valores democráticos e autônomos. Contudo, essa contribuição depende da intencionalidade da construção desse contrato, dos aspectos sobre os quais se estabelecem os acordos, da maneira como se realiza essa construção e das intencionalidades adjacentes. Em outros termos, essa aprendizagem pressupõe que as regras sejam efetivamente construídas de forma coletiva e consciente, que o contrato seja uma forma de organização social das tarefas de aprendizagem, baseadas na colaboração entre os discentes, na cultura participativa na sala de aula e no contexto institucional, como sinalizam Rodriguez Jiménez e Castaño (2012).

Entretanto, os participantes, conforme ilustram os depoimentos de P1 e P2, concebem a construção coletiva do contrato didático essencialmente com o propósito de garantir condições favoráveis para a realização do ensino e adesão dos estudantes, ou seja, numa perspectiva pragmática e imediatista. Na análise dos relatos, observa-se que a construção do contrato didático, em tese, não estimula uma reflexão aprofundada sobre as atitudes subjacentes a esses acordos, nem sobre o sentido para sua formação. Ademais, os depoimentos não fazem menção a aspectos relacionados à atitude do docente e dos discentes importantes para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem democrático, colaborativo e promotor do desenvolvimento pessoal e profissional.

A construção do contrato didático, nessa perspectiva pragmática e imediatista,

pode favorecer a manutenção de atitudes desfavoráveis à formação de cidadãos e profissionais conscientes, autônomos, reflexivos, comprometidos socialmente, a exemplo das atitudes que foram identificadas, dentre outras, em pesquisas realizadas por Trillo (2000), em relação ao conhecimento, à aprendizagem, aos docentes, aos colegas e à formação profissional:

- a) frente ao conhecimento – atitudes de indiferença ou veneração, que se expressam pela ausência de crítica e questionamento e pela acomodação frente ao que concebe como verdade absoluta elaborada por outrem;
- b) frente à aprendizagem – atitudes de inibição, subordinação e dependência frente a conteúdos ou autores a serem aprendidos, que se traduzem em comportamentos de

68

assimilação superficial e reprodutiva, uma postura alienada e sem criticidade na ação de aprender;

- c) em relação aos docentes – atitudes de submissão “[...] ao arbítrio de outra pessoa independentemente de ser razoável ou não [...]” (TRILLO, 2000, p. 249), ou de confrontação sistemática àqueles que ocupam o papel de “autoridade”;
- d) frente aos próprios colegas – atitudes individualistas e competitivas, que tornam o ambiente formativo inóspito ao crescimento pessoal e profissional;
- e) em relação à profissão e à formação profissional – atitudes de cessão de responsabilidade a outros ou de cinismo, evidenciadas, por exemplo, no esforço limitado, restrito à obtenção do diploma, que podem se revelar na futura atuação profissional, com prejuízos para aqueles a quem prestarão serviços.

Nesse sentido, é mister destacar que, de acordo com Trillo (2000), o componente emocional do ato de aprender deve ser elemento constitutivo da formação comprometida com o desenvolvimento de atitudes. Isso significa trabalhar, de forma explícita, valores, crenças e representações dos estudantes frente aos objetos inerentes ao contexto acadêmico sobre os quais necessariamente se

edificam atitudes. A construção do contrato didático é uma das muitas formas de se investir nessa direção.

Outra evidência da perspectiva pragmática diante do contrato didático e da ausência da intencionalidade no investimento para o desenvolvimento de atitudes e valores dos estudantes, assumida pela maioria dos participantes, é a definição unilateral dos aspectos a serem “acordados” no contrato:

Espero organizar o semestre. E espero não surpreendê-los. Então, quando a gente organiza e eles já ficam sabendo previamente no primeiro dia de aula quais são as propostas, avaliações e quais serão os temas tratados, eles se sentem mais seguros, o diálogo fica mais fluido. Eu acho que organização e segurança são os pontos mais importantes. (P3)

Esse sistema é desmembrado na agenda semestral. Então, o plano de aula é uma agenda onde eu coloco todos os encontros que acontecerão ao longo do semestre e em cada um daqueles encontros, que são datados. Eu vou disponibilizando o tema já no primeiro dia para que eles já conheçam todos os temas que serão tratados e para que eles possam fazer certas leituras que queiram, previamente. (P3)

Como, muitas vezes, são disciplinas que eu já leciono, e os alunos já me conhecem de semestres anteriores, então não tem muito segredo, a não ser naquelas turmas em que é a primeira vez que eu estou lecionando. Mas,

69

como já tem todos os acertos no primeiro dia de aula, então já nas aulas seguintes eu não tenho tanto problema. Eu também uso a nossa plataforma do Google Classroom. Então, desde o primeiro dia de aula, já estão lançados os códigos, os materiais que utilizaremos na sala, como nós utilizaremos esse método de comunicação e, às vezes, até de avaliação, porque eu já fiz atividades online pontuadas, usando a plataforma. Então, não tenho maiores problemas com relação a isso. (P4)

[...] e falo pra eles que o primeiro momento é o momento da gente, primeiro apresentar a eles qual é a disciplina, para que serve aquele curso, qual é o meu objetivo com eles. O que eu espero é que, ao final daquele semestre, eles sejam capazes de fazer; e aí mostro os objetivos que a gente tem para aquele módulo e, nesse momento, digo: “Olha, nesse momento a gente vai fazer nossos contratos, porque o que é contratado não sai caro. Horários, o uso do celular e apresentação do plano de ensino com as metodologias de avaliação. (P1)

O meu foco, no primeiro dia de aula é falar da sistemática de avaliação. Eu peço para que eles me digam o que eles compreendam sobre o que é disciplina a partir do próprio nome da disciplina. Falo que as visualidades são processos de percepção de uma organização social. Que o tempo da disciplina é grande ela precisa ser concluída. Então, esse primeiro dia de aula é mais informativo. Eu não gasto muito tempo sobre esses principais detalhes. Eu falo de como serão os encontros, como será nossa sistemática de avaliação, sobre as visitas externas, as instituições ou algum outro lugar que é importante que visitemos. (P5)

A apresentação dos planos de ensino, das intenções e das expectativas dos docentes em relação aos estudantes, conforme os depoimentos acima, permite supor a compreensão de que, se os estudantes conhecem o que será ensinado e as estratégias de avaliação, automaticamente assumirão atitudes de compromisso com a aprendizagem. Essa suposição, além de reforçar atitudes de subordinação e dependência, que são opostas às atitudes criativas, investigativas e autônomas, esperadas dos profissionais, revela a crença no modelo de ensino transmissivo, prescritivo e acrítico. A aprendizagem de atitudes e valores pressupõe que os estudantes vivam a experiência de um ethos formativo coerente com a mudança que se deseja. Assim, a conquista, por exemplo, da atitude de responsabilidade e de compromisso dos estudantes decorre da experiência de tomar decisões e de sentir a confiança dos docentes em sua capacidade de decidir, pois, conforme Freire (1997), se aprende a exercitar a liberdade e a autonomia exercitando-as. Ademais, a aprendizagem de atitudes e valores requer a reflexão dos estudantes sobre suas formas de agir, as razões dessas posturas, as consequências para si, para os pares, para sua atuação profissional. A mudança de atitude é um processo consciente, problematizador e, ao mesmo tempo, acolhedor, afetivo, avesso, portanto, ao julgamento e à condenação públicos.

70

Outra evidência da perspectiva pragmática do contrato didático é possível de ser percebida quando um dos participantes assume que, após estabelecidos os acordos, não se admite alteração posterior no processo, especialmente no que se refere às estratégias de avaliação.

[...] muitas vezes isso ocorre de uma forma que é um pouco complicada. Essa proposta de escrita literária foi uma proposta que aconteceu de uma forma superveniente, foi abraçada pela turma. A partir de então, eu comecei a propor, assim como faço no primeiro dia de aula, no momento da apresentação do planejamento. [quando os estudantes sugerem outra estratégia após a construção dos acordos] Então, é uma coisa que eu tenho que pensar e me preparar para dizer que não, que precluiu o momento dele de se manifestar ou tentar convencê-lo que ele tem condições de fazer, e que ele é muito capaz de construir um texto narrativo, ainda que não de forma literária mas como a narração de um fato com detalhes, enfim, de maneira que o leitor possa se interessar por essa leitura, ou, por fim eu ceder e fazer mais de uma avaliação. É algo que eu estou vivenciando no momento e não tem uma resposta, não sei ainda dizer no que vai dar. Pergunto se eles aceitam a proposta como integralidade. (P3)

[...] porque esse é um trabalho coletivo, mesmo que os textos sejam

individuais, mas cada um daqueles textos individuais deverá ser feito com a assunção de responsabilidades e comprometimento por todos, porque um texto e uma produção coletiva vai depender daqueles textos individuais. Naquele momento, todo mundo consente, termina a aula e uma ou duas pessoas vêm me perguntar se não há uma segunda opção, e isso aconteceu nesse último semestre inclusive. Foi uma proposta inovadora para mim também e deu tudo certo, mas, neste semestre, em uma das minhas turmas, um determinado aluno veio e me perguntou se havia alguma outra possibilidade, e eu achei que seria melhor ou mais ajustado se o aluno se manifestasse de antemão, porque, de forma coletiva, existem ideias que surgem e outras proposições ajudam a solucionar uma questão como essa.
(P3)

A impossibilidade de rever aspectos “acordados”, ainda mais quando eles não resultam de um debate mais profundo, sinaliza a ausência de intencionalidade do engajamento consciente, colaborativo, crítico em relação à aprendizagem, ao conhecimento, aos colegas. O contrato didático, que, em tese, estabelece as bases do processo de ensino-aprendizagem, por intermédio de um diálogo sobre sua condução, não pode prescindir, em qualquer momento, do componente curricular, desse engajamento dos estudantes, do debate de suas ideias, especialmente daquelas que, a princípio, não são as mais adequadas à formação do profissional crítico, investigativo, autônomo e ético. Isso significa que construir o contrato didático “[...] não é simplesmente apresentar o plano, as formas de avaliação e o cronograma aos estudantes no primeiro dia de aula. É, fundamentalmente, desenvolver uma negociação permanente na gestão da aula ao longo do semestre” (SOARES, 2013, p. 31). Nele, as responsabilidades são

71

compartilhadas e passíveis de serem revistas, tendo ainda a função de gerenciar as relações entre os elementos constitutivos da relação didática, sem cristalizá-las em regras definitivas (JONNAERT; BORGHT, 2002 apud FREITAS; GESSINGER, 2008). Logo, os elementos contidos no contrato podem ser negociados à medida que novas necessidades se apresentem ou situações inesperadas surjam, forçando uma reanálise dos itens desse acordo. Entendemos, portanto, que, na medida em que o contrato didático evoca atitudes de engajamento dos estudantes na cogestão dos acordos, nas práticas pedagógicas e nos processos avaliativos, ele potencializa a gestão das relações entre os sujeitos e o intercâmbio de todas essas variáveis, sem que haja, nele, um fim em si mesmo.

Parece-nos importante apontar que, na ausência dessa intencionalidade, o contrato didático perde uma função elementar: a de provocar o desenvolvimento de

atitudes e valores coerentes com a formação de profissionais éticos, a partir da vivência de tomada de decisões conscientes, refletidas e fundamentadas no processo formativo constituído entre os sujeitos ativos dessa relação. Uma formação profissional capaz de “[...] formar o aluno para atuar como cidadão responsável por si mesmo e por sua comunidade.” (BEHRENS, 2006, p. 18).

Apostar nessa direção implica compreender que as regras do grupo e o saber se constroem simultaneamente na sala de aula, em idas e vindas, em negociações que estabelecem limites e potencializam espaços de partilha e responsabilidades. Requer do docente renunciar ao poder narcísico de detentor do poder e do saber, abrir-se para contemplar as necessidades e desejos dos educandos e promover um contexto favorável para a convivência no contexto formativo (SOARES; OLIVEIRA, 2014).

A abordagem dos conteúdos relacionados às atitudes e aos valores pautada numa lógica essencialmente pragmática se evidencia ainda na justificativa de assunção do controle unilateral por parte do docente em função da falta de maturidade dos estudantes para lidar com a inovação no ensino:

Talvez à própria leitura que se faça do espaço acadêmico, no curso de Direito em especial, porque o curso de direito é muito tradicional. Então eu acho que o aluno que se imagina fazendo o curso de direito e se projeta como futuro operador do direito, ele sempre se relaciona com comportamentos e atuações profissionais tradicionais, numa linguagem tradicional formal, uma formatação até de estudo muito tradicional, com provas muito difíceis, com uma linguagem às vezes inacessível. Então me parece que eles já criam essa projeção e, quando se deparam com propostas diferentes, se surpreendem mesmo. Saí muito do esperado e eles tiveram uma extrema dificuldade de entender. Tudo o que eles queriam saber era se haveria provas objetivas para passar na OAB. (P3)

72

No terceiro semestre, eles são mais imaturos, pois são meninos que têm uma entrada muito recente, então eles discutem mais sobre aquelas avaliações, eles ficam mais inquietos, principalmente com propostas que sejam mais inovadoras. Mas se as propostas forem tradicionais, eles aceitam tranquilamente. Então, os meninos mais novos aceitam mais tranquilamente as propostas tradicionais, na minha percepção. Já no sexto semestre, é mais interessante, porque eu tenho uma disciplina que é a minha principal, que se chama Direito de Família. Então, por eu estar muito relacionada a esta disciplina e por muitas atividades pedagógicas acabarem tendo uma maior repercussão dentro do curso, como, por exemplo, publicações de livros, produções de filmes, sessões de produção de filmes ou produções escritas no grupo de pesquisa que trata de família, eles já têm uma aceitação melhor e já vão mais dispostos para esta disciplina. Também é uma disciplina que tem um apelo popular, porque trabalha com família, então todos se sentem muito representados naquele contexto, muito

ambientados, todos tem história para contar, então é uma disciplina muito fluida, até. (P3)

Os depoimentos sugerem que, frente aos estudantes iniciantes no curso universitário, oriundos de uma trajetória escolar tradicional, de um ensino adestrador de atitudes reprodutivistas e adepto de uma aprendizagem pela memorização, que não se dispõem a vivenciar novas metodologias de ensino, o docente não busca promover um processo de mudança de atitude. Essa mudança implicaria provocar uma reflexão, por exemplo, sobre o profissional que pretendem ser e de que a sociedade necessita, sobre a experiência de ensino aprendizagem capaz de desenvolver esse profissional, sobre os receios que inovações no ensino provocam neles e como lidar com esses sentimentos, e sobre o apoio que esperam do docente que lhes permita arriscar as novas possibilidades. Em síntese, o desafio posto para o docente em situações como essa não é esperar o amadurecimento espontâneo dos estudantes, no decorrer dos semestres, mas assumir, como conteúdo do seu ensino, a mudança de atitude frente ao conhecimento e à aprendizagem. Ademais, conforme aponta Freire (1997, p. 44), “O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma, em que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele.”

Nessa perspectiva, a mediação docente aqui se apresenta como ação importante para o desenvolvimento dessas atitudes tão requisitadas, já que se espera que a problematização, elemento construtivo da formação profissional, seja adotada pelo professor como um aporte que apresente possibilidades de ressignificação aos discentes. Para Freire (2005), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante, já que o papel do professor é estabelecer relações dialógicas e mediadoras, pois “[...] ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 68).

73

Ainda nessa perspectiva pragmática, alguns participantes destacam o desafio de ser criativo e inovador no ensino, identificando, porém, o quanto isso exige do professor, principalmente diante de turmas numerosas:

Outras vezes, eu identifico também que estou usando uma metodologia que

não é bacana, então, por exemplo, slides muito carregados com 90 slides lá na tela e você quer mostrar os 90 slides... Eu acho que fica um pouco difícil. Eu acho que a gente pode mesclar a nossa metodologia. A gente pode pensar que o aluno pode ir embora, mentalmente falando. Eu acho que existe uma coisa que às vezes ronda a gente, e tenho muito medo disso, que é a automação, que é a mecanização do ato. Então, quando você é mecânico, ali já não é mais você. Então, eu tenho medo de me tornar isso, aquele professor que faz a mesma coisa todos os dias e fala a mesma coisa, a aula é a mesma e passa. Eu queria muito inspirar os meus alunos sempre e dizer para eles que vale a pena, porque, às vezes, é muito difícil estar ali. (P2)

Eu acho que a criatividade também ajuda muito a gente. Você ter vários planos para aquela aula. É difícilimo, hoje, um profissional que seja engessado naquele roteiro, naquela aula. Entrar na sala e querer que aquilo aconteça, e às vezes não vai acontecer nada, às vezes não vai dar certo. Então ele tem que ter aquela capacidade, aquela expertise de olhar a turma e ver o que vai funcionar. (P2)

Quanto mais você trabalha com propostas inovadoras, mais demandas se apresentam para o professor, que precisa ser criativo e precisa de uma preparação anterior. Então, se o professor está de férias, ele está trabalhando para preparar o semestre dele. Existe também, hoje, uma rotina de turmas muito inflamadas, e isso demanda um cansaço enorme ao professor. Então, muitas vezes, a gente não conta com equipamentos e tecnologia suficiente, como, por exemplo, o microfone na sala de aula, que é algo simples, mas muito necessário. (P3)

A criatividade na atuação docente representa a ruptura com um modelo de ensinar e aprender centrado nos conteúdos científicos, que desconsidera os conteúdos referentes a atitudes e valores. Aproxima-se da perspectiva emancipatória, que incorpora, na formação de profissionais, a construção de saberes e o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, socioafetivas, atitudes e valores. Entretanto, a criatividade docente, ou adoção de metodologias inovadoras, não tem o efeito de engajamento esperado dos discentes se não fizer sentido para eles, por mais interessante que possa parecer. Isso significa que seus fundamentos, sua intencionalidade, bem como sua importância para a formação profissional precisam ser compartilhados, compreendidos e negociados.

74

A dimensão prescritiva, na inferência relacionada ao ensino de atitudes e valores, também pode ser percebida na forma como alguns dos participantes buscam mudar a visão dos estudantes sobre a profissão:

Então, o estudante pergunta: "Professor isso dá dinheiro? O que dá mais dinheiro? Qual a área que eu vou pra ganhar mais? E eu digo a eles

exatamente o contrário. Apesar de termos conta pra pagar, mas a gente precisa fazer o olho brilhar, precisa fazer o coração bater um pouco mais forte e, se fizer isso, vai dar um pouco mais certo. Se eu estimular esse estudante a fazer o que ele gosta de fazer, ele vai ganhar dinheiro com isso. Então, o perfil desse estudante é aquele que busca o que vai dar dinheiro, quer estudar focando no que vai dar mais retorno financeiro e quer um retorno rápido. É uma galera da geração imediatista. (P1)

Além da parte técnica, algo que eu acho importantíssimo, principalmente com os novos paradigmas que o direito tem abraçado, é um profissional não belicoso, um profissional humano, um profissional que consiga compreender que o papel dele não tem necessariamente que perpassar pela judicialização, pela burocratização, que ele deve ser um facilitador da solução dos conflitos e não um promovedor de entraves. Como a gente já tinha comportamentos anteriores dos profissionais do direito, que era aquele profissional inacessível, aquele profissional que tem uma linguagem incompreensível e é detentor de todo conhecimentos, que mais ninguém consegue absorver. Um profissional que judicializa todo e qualquer conflito apresentado para ele, então eu acho que essa alteração de paradigma comportamental do profissional do direito também é importante. (P3)

A sensação também de que eu vou colocar na sociedade pessoas que são preocupadas com o outro, que se importam com o outro. Eu tento fazer isso, e sinto que isso me dá prazer na docência. Então, sinto que eu contribuí para que o mundo fosse um pouco melhor, ou diferente. Novamente digo, como nossa prática é cuidar do outro, eu digo a eles que cuidar do outro não é só fazendo a fisioterapia não, quem sabe se eles forem um secretário de saúde, um ministro, um presidente, eles vão cuidar do outro, então que ele cuide do outro desse jeito também. Não falo só das práticas específicas, mas se eles forem fazer políticas públicas, ou fazer gestão de uma prefeitura, clinica ou de onde for, eles se importem com o outro, que tenham um olhar diferenciado. Então, eu digo que esse é o meu prazer quando dou aula. (P1)

A visão do estudante acerca da profissão essencialmente voltada para a obtenção de ganhos financeiros, claramente associada ao ideário neoliberal, é uma evidência da crise do profissionalismo (TARDIF, 2002). Considerando ser uma questão crucial para o processo formativo, requer mais do que uma resposta do docente: pressupõe um processo de problematização que desafie os estudantes a compreenderem os limites e as consequências de tal visão, para si e para a sociedade. Todavia, a cultura acadêmica, historicamente centrada na transmissão de conhecimentos, dificulta o aproveitamento de oportunidades como essa para a formação de profissionais humanistas e éticos.

Nesse sentido, a apresentação do ponto de vista do docente, de forma prescritiva, por mais justo e coerente que seja, não concorre para aprendizagens

significativas, em outros termos, para que os estudantes repensem seus pontos de vista e suas atitudes frente às razões para a escolha profissional e frente à profissão.

Essa dimensão prescritiva no tratamento de atitudes se revela ainda quando alguns participantes revelam seu desacordo com a forma de agir dos estudantes e direcionam como eles devem agir sem, contudo, provocar uma reflexão acerca da repercussão dessas atitudes na sua atuação profissional futura, como denotam os depoimentos:

Eu firmo com eles que ali é um espaço de aprendizado. Se um aluno meu levantar a mão e pedir para eu repetir tudo, eu vou repetir, porque o meu objetivo é que a gente saia dali coeso. Eu preciso perceber que este estudante esteja conectado ao que está acontecendo, não vou permitir que este estudante fique viajando e de repente acorde e diga que não entendeu. [...] porque eu estou na idade onde eu digo que não ensino nada que ele não queira aprender, então a gente vai aprendendo essas coisas e eu digo a eles: “Olha, eu não estou aqui para ensinar nada, eu vou dizer que isso existe e se quiser aprender você vai buscar porque vai fazer sentido para você também.” Vou estimular, vou motivar, vou mostrar porque é importante, mas se ele não quiser não vai aprender, só vai aprender o que quer. (P1)

As disciplinas de criação têm que apresentar um projeto de execução para que os alunos entendam que existem essas etapas. Essa contribuição vai existir para aquele que nunca fez nada, porque ele vai aprender, vai fazer sem grandes voos criativos, porém ele é disciplinado e pode até executar com muito mais acompanhamento do que o outro. Assim como eu tenho aquele que já tem uma certa inserção nesse universo, mas não vai fazer com o mesmo empenho e não reflete o processo. (P5)

No exercício de seu ensino, o docente necessita analisar a situação do estudante frente a determinado objeto, suas dificuldades em compreender as especificidades de suas variantes, bem como outros fatores que não tenham relação com os elementos da aula ou do componente curricular. Conforme aponta Dayrell (2001, apud SOARES; OLIVEIRA, 2014), a dificuldade dos estudantes de aprender os conteúdos ensinados não pode ser julgada unilateralmente como indisciplina, preguiça ou incapacidade intelectual, sem que seja oferecida a eles a oportunidade de explicitar suas motivações e críticas, de expressar suas subjetividades, considerando-se como uma abertura para a reflexão coletiva a avaliação permanente dos condicionantes que revelam a predisposição para tais atitudes.

Apostar nesse processo formativo é conceber que o profissional não se constitui apenas de conhecimentos de teorias e técnicas, mas de competências diversas (cognitivas, socioafetivas, profissionais) e de atitudes e valores, aspectos que, conseqüentemente, precisam

se configurar como objetos de problematização, reflexão e aprendizagem. Nesse direcionamento, é fundamental considerar que:

[...] as atitudes se vão organizando a partir da experiência, ou seja, é necessária a existência de referências ao nível cognitivo, comportamental e emocional que permitam ao indivíduo situar os objectos em contextos significativos para ela. Por exemplo o tipo de experiências que um determinado indivíduo que vive junto à costa marítima teve com o mar é completamente diferente de um outro indivíduo que visitou a praia duas ou três vezes ao longo da sua vida. O significado que o mar tem para cada um deles vai, obviamente, condicionar o tipo de atitudes que têm perante esse objecto. Mas este processo não é estanque, pois após o contacto com o mar, o indivíduo do interior pode modificar a sua impressão do objecto. Um objecto que o desagradava inicialmente pode vir a ser agradável e vice-versa. (ZABALZA, 2000, p. 25).

Compreender o pensamento e sentimento dos estudantes é, também,

[...] compreender a significação de um silêncio, ou um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido” e interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educando no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática. (FREIRE, 1997, p. 50).

Dessa forma, o poder simbólico do docente, é utilizado não como dominação, mas na perspectiva de empoderamento discente. Deste modo, “[...] Não devemos nos sentir muito culpados se essas coisas acontecem, mas devemos tentar controlar nossos sentimentos e não responder ao desinteresse dos alunos com o nosso desinteresse” (MORALES, 2001, p. 64). O caminho da pergunta e da problematização é uma possibilidade profícua para perscrutar se a motivação dos estudantes é de natureza intrínseca (que leva à satisfação de realizar determinada atividade ou alcançar determinado objetivo sem pressões externas), ou extrínseca (determinada por fatores externos ao conteúdo e ao processo de aprendizagem), o que, de forma geral, envolve reprodução, recompensa ou punição (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Se entendemos, como um dos principais desafios docentes, a formação de profissionais competentes, investigativos, reflexivos e capazes de aprender a aprender continuamente, é importante abrir caminhos e possibilidades para provocar desequilíbrios sociocognitivos, o desejo de aprender, a partir de uma motivação intrínseca.

Rowland (2008) adverte que o ensino de determinados conteúdos, especialmente aqueles relacionados a atitudes e valores, é mais profícuo por meio

da descoberta do que da preleção. O autor não desconsidera a relevância da exposição do professor sobre as proposições teóricas nos componentes curriculares que leciona, mas analisa a importância da experiência,

77

que pode se revelar nessa exposição. Isso nos adverte que a formação de valores desses profissionais não é possível por meio do ensino transmissivo, centrado na prescrição. Requer, em oposição, um ensino que possibilite aos estudantes a reelaboração construtiva, a curiosidade, a articulação do pensar, sentir e agir por meio da reflexão sobre os processos vividos. As atitudes e os valores, como propulsores da ação, se caracterizam pelo fato de poderem ser apreendidos a partir das experiências (TRILLO, 2000).

A perspectiva prescritiva na abordagem de conteúdos relacionados a atitudes e valores se expressa também diante de condutas antiéticas dos estudantes:

Eu me sinto mal para tomar uma atitude com esse aluno, tomar a prova ou qualquer atitude. Normalmente, eu chego pertinho dele e falo baixinho, repreendendo, troco de lugar, mas mesmo assim isso me incomoda. (P1)

Eu fico constrangida. Pegar o aluno com material que ele não deveria estar utilizando é algo bem sério, e não é fácil, porque, às vezes, o aluno esconde, e você tem que pegar no ato. Então, dos poucos alunos que eu já tive que chamar a atenção desse tipo, a sala nem ficou sabendo. Às vezes, o estudante acaba entendendo e acaba me entregando a avaliação mesmo questionando, até porque já existem esses combinados de que a prova é sem consulta, coisas desse tipo. (P2)

Uma outra coisa que aconteceu, e que eu me lembro agora, é que um professor orientador de um TCC me procurou e perguntou se eu havia orientado o TCC de um estudante dele, e eu disse que não. O professor orientador argumentou que o meu nome estava registrado no TCC do estudante, como se eu tivesse sido o orientador dele, inclusive com a minha assinatura, mas eu imaginei que não fosse a minha assinatura. É uma situação delicada, ele não era um moleque, não era alguém novo. Um homem adulto, que já trabalhava, que já tinha uma outra formação. Então eu achei que a resolução do problema não foi interessante: acho que deveria ter sido algo mais firme, talvez um pouco mais rígido, porque, do contrário, você mostra para outros que eles podem fazer a mesma coisa. Penso que caberia uma expulsão ou uma suspensão. (P4)

Já peguei uma aluna com celular se comunicando com uma colega que estava do lado de fora da sala. Eu não tomei a prova. Eu tenho alguns cuidados para que eles não “pesquem” nada no momento da avaliação. Eles observam que eu estou atenta, eu chamo a atenção antes, troco algumas pessoas de lugar, digo que existem mais de uma prova, quando, na verdade, não tem. Digo também que existem questões diferentes quando também não há. Mas, no momento da avaliação, eles podem até pescar lá do jeito deles, contanto que eu não veja. Contudo, não há uma situação em que eu

tenha sido rígida. Eu não incluo esse estresse, essa tensão de confrontar, do estudante ser chamado a atenção ou tomar a prova dele, eu nunca fiz isso. (P5)

É evidente que a formação moral e ética dos estudantes, futuros profissionais, envolve estimular discussões sobre essas temáticas transversais e sua relação com o que se espera do profissional em formação, de sua responsabilidade política frente à profissão. Conforme aponta

78

Freire (1997), a experiência construída na relação entre professor e estudantes evidencia um processo de formação conjunta, em que os acordos se estabelecem. A constituição desse ethos coincide com a perspectiva emancipatória da educação emergente, que não está limitada à transmissão de informações alicerçadas num acervo teórico produzido pelas ciências. Seus objetivos se direcionam para uma formação integral do educando, que se traduz em apreender aspectos como a realização pessoal, a preparação para a vida, para uma função produtiva na sociedade e para o exercício da ética e cidadania. Afinado com essa perspectiva, Theobaldo (1997, p. 89) diz:

Como a educação sistemática se passa nas escolas que são instituições sociais com maior tendência a perpetuar valores da comunidade em que estão inseridas do que em modificá-los, os propósitos e a abrangência da educação estarão em conformidade com os fins e a importância que sua comunidade deposita e espera de seus membros no que concerne à moralidade. Assim, a prática moral, sua difusão e discussão no ambiente escolar reflete os valores vivenciados pelo sistema educacional e pela comunidade. Mesmo havendo ou não uma educação moral formalizada na escola, é um fato a transmissão de valores no convívio escolar, sejam eles morais ou não. Tudo o que se vivencia na escola está impregnado de valores, de concepção e modo de compreender e avaliar a realidade natural, social e subjetiva.

A mediação docente frente a atitudes antiéticas dos estudantes, na perspectiva de provocar mudanças e novas aprendizagens, necessita investigar as representações dos educandos sobre tais condutas. Não pode se circunscrever à mera explicitação dos códigos e regimentos, com objetivos estritos de comunicar ao estudante uma série de direitos e deveres. O investimento docente frente às condutas antiéticas dos discentes exige uma postura educativa, experiencial, acolhedora e provocadora de reflexão.

Todo processo cultural é determinado, condicionado e tem suas forças propulsoras constituídas por ideais e valores. A história da humanidade é marcada por conflitos sociais, por contradições entre os seres humanos, sendo que, nos tempos de crise, vem à tona a carência

dos valores. Ao experimentar a ansiedade, ao se ter consciência da gravidade dos problemas, a sociedade responsabiliza a escola e exige dela respostas adequadas no sentido de desenvolver a dimensão ética e moral na personalidade dos alunos. (VALENTE, 2002, p. 22).

O depoimento de P4 suscita uma reflexão sobre a punição frente a determinadas condutas dos estudantes e sobre a legitimação do docente como porta-voz unilateral dos sistemas sociais regulatórios. O modelo hegemônico, que segrega hierarquicamente os papéis na relação pedagógica, atribui ao professor a prerrogativa de deliberar sobre as condutas questionáveis e que devem passar pelo crivo do controle aversivo.

79

A atitude moral e ética do sujeito, conforme pontua Piaget (1994), é consequência de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, que parte da heteronomia e deve avançar no sentido da autonomia. Nesse direcionamento, educar moralmente viabiliza um processo de subjetivação autônoma, capacitando o sujeito para a cooperação, já que ele entende, a partir da reflexão, que suas disposições pessoais se relacionam às construções coletivas. Cabe lembrar que atitudes são reações carregadas de afetos, que têm como base valores e, portanto, são expressões favoráveis ou desfavoráveis que se desenrolam na presença desses objetos ou situações com os quais se relacionam as atitudes (ZABALZA, 2000). Sua organização envolve componentes cognitivo, comportamental e emocional que permitem ao indivíduo situar os objetos em contextos significativos.

A ausência de investimento no ensino de atitudes e valores numa perspectiva construtiva, provavelmente em decorrência de uma concepção limitada de profissional, restrita à acumulação de teorias, se expressa na postura do docente de evitar situações de confronto ou quando utiliza sua bagagem de conhecimentos como recurso de autoridade para sustentar sua posição em situações de confronto com os estudantes:

Acontecem muitas situações, e isso me deixa muito chateada, inclusive a questão do celular, de eles confrontarem você com uma informação publicada há dois minutos e, de repente estar falando sobre uma outra situação, mas isso é uma coisa que eu particularmente não gosto, mas eu aprendi a conviver. Então eu peço para que eles tragam para o grupo. Se tiver um computador na sala e se eu puder acessar esse mesmo lugar onde ele estava lendo, eu já avalio esse conteúdo, faço algumas observações ou até mesmo isso pode contribuir com a aula. É mais interessante que aconteça dessa forma, que cresce junto. Mas eu percebo que eles, às vezes, usam isso (informações da internet) para me confrontar, dizendo que estou falando uma bobagem porque aquilo foi publicado hoje. (P2)

Aconteceu algo interessante comigo recentemente. Um estudante me trouxe um relato a respeito de uma embalagem de alimentos, e eu disse a ele que aquela informação estava incorreta, dizendo que aquilo era uma fake news. Uma informação que já há muito tempo havia sido comprovado que era inverídica, e o aluno, discordando do que eu havia dito, dizendo que, nesse caso, a minha informação estava incorreta e a informação que ele havia obtido era a informação correta. Aí eu preciso dizer que foi necessário dar uma “carteirada”. Eu disse que isso faz parte de conhecimentos da minha área e que eu fiz dois estágios sobre isso. E aí você percebe que o aluno se exalta e quer demonstrar que ele sabe mais que o professor. Bom, eu tentei explicar e joguei isso para a sala toda, mas chegou uma hora que, estatisticamente, já que era uma disciplina de estatística, eu tentei fazer qual a relação acerca disso. Ainda mais hoje em tempos de fake news, onde muitas vezes as pessoas não se preocupam em levantar a veracidade daquilo, obviamente aquela informação se transforma numa verdade absoluta. Então, nessa questão de iniciativa, de procurar se informar, eu acho que isso é extremamente importante. (P4)

80

A preocupação com a preservação da autoridade docente, em geral, se sobrepõe à de provocar reflexão, indispensável para a formação de atitudes e valores dos futuros profissionais. Nesse sentido, conforme pontuam Soares e Oliveira (2014), o poder simbólico e o argumento da autoridade são utilizados para fazer prevalecer os pontos de vista e as teorias defendidas pelos docentes. O professor, detentor do suposto saber, muitas vezes desconsidera os conhecimentos trazidos pelos estudantes, em sintonia com a ciência moderna positivista, que estabelece uma profunda diferenciação entre conhecimento científico (do professor) e conhecimento do senso comum (do estudante). A utilização do poder simbólico na perspectiva da dominação revela uma relação de poder hierárquica de dominação, que se baseia, entre outros aspectos, na restrição da expressão da subjetividade dos estudantes e no reforço à atitude de submissão frente à “autoridade” docente.

Os depoimentos evidenciam que a utilização preferencial do ensino transmissivo, prescritivo – que não contempla o tempo da reflexão, das perguntas imprevisíveis, das interações democráticas e da manifestação das subjetividades (BEHRENS, 2006) –, apesar do reconhecimento de sua pequena eficácia, está relacionada à ausência da formação para o exercício da docência, o que limita a atuação dos docentes a metodologias prescritivas, que não partem dos desafios concretos vividos nos processos de ensino que desenvolvem.

Naturalmente, essas competências docentes não são aprendidas por meio de uma formação centrada em teorias e metodologias de ensino descoladas dos desafios e dilemas da prática pedagógica. Elas demandam um processo formativo

isomórfico (MARCELO GARCIA, 1999), ou seja, que guarde relação entre o que se propõe que os docentes venham a desenvolver com seus estudantes e o que esses estudantes vivenciam em sua experiência formativa. Portanto, seu desenvolvimento é sustentado por problematização, reflexão e tomada de decisão a partir do estabelecimento de uma relação dialética entre teoria e prática pedagógica.

Embora os participantes, por razões diversas, entre elas a ausência de uma formação pedagógica isomórfica, não consigam ainda ultrapassar a lógica prescritiva ao lidar com as atitudes dos estudantes, há indícios de inquietação e sentimento de inadequação frente aos desafios de várias naturezas, a exemplo dos ilustrados nos depoimentos a seguir:

O trato emocional eu acho muito importante. A gente precisa ter as nossas válvulas de escape. O trabalho em sala não pode ser nunca uma fonte de mais estresse. Você junta o estresse do dia a dia e junta o estresse daquele momento e não dá certo. Isso pode ser até explosivo. Como a gente já vê aquelas situações chatas que acontecem. Eu acho que a gente tem que se doar para aquele momento, para aquela aula, deixar literalmente a coisa lá fora, e da porta da sala para dentro você estar ali, com seus alunos e isso para mim tem que ser extremamente prazeroso. (P2)