

O Ensino Superior: a epistemologia da prática profissional

Nândri Cândida Strassburger¹
Faculdade Anglo Americano de Caxias do Sul

Guilherme Garcia Velasquez²
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo: No que diz respeito às práticas do Ensino, especificamente no Ensino Superior, muito se discute sobre novas possibilidades e modelos de abordagens, favoráveis ao processo Ensino-Aprendizagem. Assim, o presente trabalho objetiva demonstrar o que se deve (ou deveria) haver, no que diz respeito à criação de condições favoráveis de ensino para os alunos, utilizando-se da análise de um modelo didático de uma docente da Universidade de Caxias do Sul- UCS, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Entende-se que mais importante do que a forma de transmissão do conhecimento, propriamente dita, tem-se a relevância da reflexão crítica por parte dos alunos sobre esse conhecimento. O papel do bom professor, portanto, é o de trazer à tona discussões que permitam ao aluno refletir criticamente sobre a teoria ministrada em sala. E, mesmo trabalhando com um grupo de alunos, ele deve possuir a habilidade e capacidade de atingir todos os indivíduos que o compõem.

Palavras-Chave: Ensino superior, Reflexão, Sala de Aula.

Introdução

A busca por novos ambientes de aprendizagem, considerados adequados às necessidades de ensino, faz com que se inicie uma investigação acerca de um novo referencial para a educação. Moraes (1997) acredita que uma nova visão sistêmica da ciência e suas implicações na educação poderão promover uma compreensão mais abrangente e adequada dos aspectos envolvidos na multidimensionalidade do processo educacional. Evidencia-se, dessa forma, um ciclo com características cada vez mais globalizadas, “o mundo vem se tornando pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, de dados, de imagens, e de textos cada vez mais interativos” (MORAES, 1997, p. 125). Segundo o

¹Mestre em Turismo pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, Bacharel em Turismo e Hotelaria pela Universidade Paranaense – UNIPAR. Professora da Faculdade Anglo Americano de Caxias do Sul – RS. *E-mail:* nandricandida@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista-UNESP, Bacharel em Administração pela Universidade Paranaense-UNIPAR, Especialista em Recursos Humanos pela Universidade Paranaense-UNIPAR, Bacharel em Turismo e Hotelaria pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR, Professor Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Bonito-MS. *E-mail:* guigave@hotmail.com

autor, a sociedade se encontra imersa num universo menos previsível, mais complexo, dinâmico, criativo e pluralista, numa “dança” permanente (MORAES, 1997).

Nesse contexto, o professor não deve ser um solucionador mecânico de problemas, mas capaz de resolvê-los, adequando-se e adaptando-se aos acontecimentos da prática relacionada à aplicação teórica.

Para Pórlan (2002), aprender a lidar com esta dialética faz com que o professor estabeleça um planejamento para desenvolver um tipo de profissionalismo coerente com o modelo de aula. Tardif (2002, p.14), explicita que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual ele aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho”.

Ainda, o supracitado autor (2002) afirma que no campo da educação, o normal é que milhares de professores se dirijam todos os dias aos milhares de alunos devidamente acomodados em fileiras (em sua maioria), como se o fato de sentar os alunos em fileiras fosse algo normal. Na verdade, tal ação pode até ser considerada uma espécie de resquício do instrucionismo, que se utiliza de uma hierarquia distorcida, condenando os alunos a um processo de domesticação. Ao encontro desta ideia é que surge o construtivismo, o qual defende que a melhor maneira de aprendizagem não é aquela em que se escuta a aula, mas aquela que propicia a pesquisa e interação, auxiliadas pela figura do professor. Um ambiente acadêmico apropriado inicia-se com o professor.

Dessa feita, o presente trabalho tem o objetivo de refletir e discutir sobre a temática da estratégia do processo de aprendizagem, sendo que e para isso aborda a epistemologia pedagógica, até as formas de conhecimento tácito e explícito.

Epistemologia Pedagógica

Pode-se dizer que não existe, na ciência, uma única compreensão dos fatos, justamente pelo fato de que ela é composta por diferentes períodos, cada qual com seu paradigma.

Köche (1997) analisa em sua obra, três fases que compõem a ciência, a saber: Ciência Grega (VIII a.C. – final do século XVI); Ciência Moderna (XVII – início do século XX); e a Ciência Contemporânea (início do século XX, até os dias atuais).

A ciência Grega, conhecida como a filosofia da natureza, tinha como objetivo a busca do saber e do compreender a natureza das coisas e do homem. Teve seu surgimento com os filósofos pré-socráticos que distinguiam o que podia ser percebido pelos sentidos. Na

abordagem platônica, o mundo compunha-se de ideias, já que mostrava como as coisas eram, mas não o que elas eram.

De acordo com a visão platônica, o real representa o que é pensado, o intuído. Nessa mesma abordagem, “a cientificidade esteve, por um longo período de tempo, do século XVII até o início do século XX, comprometida com a interpretação caricata do paradigma positivista, embasada na pretensa objetividade e certeza das teorias científicas” (KÖCHE *et al*, 2008, p. 10). Em um terceiro momento é que teve surgimento o método aristotélico, que analisava a realidade através do que se podia observar, ou seja, produzia um conhecimento que retratava a realidade. Por fim, a visão de universo que comparava a organização deste universo com a forma humana de organização. Nessa visão, o universo era geocêntrico, finito e de forma esférica. “Na ciência grega, portanto, não se dá destaque ao processo de descoberta. Havia um processo de demonstração, de justificação dos princípios universais” (KÖCHE, 1997, p.48).

Foi durante o período do Renascimento que se deu o início da Ciência Moderna. Foi com a Ciência Moderna que se iniciou a experimentação científica com métodos matemáticos experimentais, modificando, dessa forma, a compreensão de ciência, de verdade, de conhecimento, e de método. Nesse momento, o homem descobriu o caminho do conhecimento, e este caminho era o caminho da ciência, onde conhecer significava medir, experimentar e comprovar. Entretanto, Köche (1997) chama atenção para o fato de que no interior da física se deu início à ruptura com a certeza da ciência. Quebrou-se o mito da objetividade, onde a influência das idéias do pesquisador não determinava o caminho da resposta. Surgiu, portanto, uma visão nova de ciência, cuja proposta era a da interpretação.

Foi através da concepção da ciência moderna, que se criou uma imagem dogmática de método científico, como sendo um procedimento que se utiliza de técnicas demarcadas, as quais levam a resultados exatos. Essa concepção, entretanto, não passa de uma ilusão, que na maioria das vezes está presente na expectativa dos estudantes que estão constantemente em busca de modelos, fórmulas ou receitas prontas para coletar e aplicar resultados.

Existe, portanto, de acordo com Nonaka (1997) duas grandes tradições epistemológicas na filosofia ocidental. A primeira delas, o racionalismo, que argumenta que o verdadeiro conhecimento não é produto da experiência sensorial, mas de um processo mental ideal: a matemática é um exemplo clássico dessa argumentação. E, em segundo lugar, o empirismo, aquele que alega não existir conhecimento, *a priori*, e que a única fonte de conhecimento é a experiência sensorial. O próprio fato de perceber alguma coisa é significativo, a ciência experimental é o exemplo clássico dessa visão.

Nesse bojo, torna-se cada vez mais importante que o professor saiba interagir com seus alunos nesse ambiente, que mescla o racionalismo e o empirismo, dando-lhes condições de refletir sobre os ensinamentos aplicados.

Processo Ensino Aprendizagem

Pode-se afirmar que discutir o saber não é tarefa das mais fáceis, vez que o mesmo possui sentido amplo. O saber reúne conhecimentos, competências, habilidades e atitudes e ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se desses saberes.

Tais saberes, de acordo com Tardif (2002), correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição apresenta os saberes sociais. De acordo com o autor, o saber pode ser entendido como a “epistemologia da prática profissional, como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p.255).

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, onde aprendem, progressivamente, a dominar o ambiente de trabalho. O saber dos professores é o saber possuído por eles, pois está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, e com suas relações com os alunos em sala de aula. Estes saberes brotam da experiência e por ela são validados. O saber, portanto, representa muito mais que o resultado de uma atividade intelectual, muito mais que uma intuição ou representação subjetiva.

Tardif (2002) chama a atenção para a definição de trabalho de acordo com a sociologia. Para ele, o trabalho modifica a identidade do trabalhador, já que trabalhar não diz respeito a somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. No tocante à ação dos professores em sala de aula, nota-se que os mesmos procuram alcançar diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, e, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos aprendam e compreendam o conteúdo proposto. Tem-se, portanto, que ensinar é perseguir uma finalidade. Nesse sentido, ao falar dos objetivos de ensino, comparam-se os diferentes objetivos do trabalhador industrial e do professor:

os objetivos do primeiro são, de maneira geral, precisos e de curto prazo: ele executa uma determinada ação e pode observar o seu resultado de maneira bastante rápida. Além disso, exige uma estrutura coletiva na fábrica. Já o que chama a atenção nos objetivos de ensino, por

outro lado, é que eles exigem a ação coletiva de uma multidão de indivíduos (os professores) que agem sobre uma massa de pessoas (os alunos) durante vários anos, a fim de obter resultados remotos e incertos, e que, a maioria não verá se realizar completamente. (TARDIF, 2002, p.125-126).

Aprender, conforme Köche et al. (2008, p.17), “assim como ensinar, representa um comportamento que se define através das relações que o aluno faz diante determinadas situações e os resultados desse fazer no ambiente”. (KÖCHE, 2008, p. 17).

Moraes (1997), mencionando Piaget, trabalha com a proposta do modelo de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio para que haja um desenvolvimento individual. Segundo ele, os imprevistos e as mudanças geram situações de desequilíbrio, e quanto maior o desafio, maior será a necessidade que o organismo tem de assimilação. Toda a situação de aprendizagem, dessa forma, inclui esquemas de assimilação.

Evidencia-se, desse modo, que é um desafio para o professor fazer com que o aluno saia da situação de conforto de “mero ouvinte”, para a situação de “participante ativo”, aquela situação onde se dá a quebra do paradigma de que somente o professor detém o conhecimento.

Sala de aula

Consideram-se salas de aula aqueles espaços voltados ao desenvolvimento de experiências, para manipulação de materiais, com movimentação de alunos, onde existe a liberdade de intervenção, por parte do professor, quando considerado necessário. Essa multidimensionalidade da sala favorece a troca e o desenvolvimento de conhecimentos.

Porlán (2000, p. 98) descreve os elementos para avançar nessa direção, são eles:

- a) a aula pode ser concebida como um sistema completo formado por elementos humanos e materiais que mantém entre si um contínuo intercâmbio;
- b) na sala de aula o fluxo permanente de informações não é determinado exclusivamente pela característica do professor e de cada aluno. As peculiaridades da sala de aula se caracterizam pela multiplicidade e interações simultâneas e em diferentes graus de intensidade;
- c) a aula constitui um sistema de comunicação formado por uma rede de emissores, receptores e canais por onde flui todo tipo de informação através de mensagens e ruídos;
- d) a natureza da comunicação, está condicionada a diferentes variáveis, a qualidade da mensagem será maior quando o ruído for menor;
- e) o professor devido a sua situação de poder, institucionaliza, regula e governa a forma de comunicação. Sendo que toda ação resulta numa reação num processo sistêmico da sala de aula, o professor e os alunos se encontram imersos numa dinâmica da comunicação.
- f) o poder de avaliação do professor determina que um dos pontos principais de

- negociação seja o intercâmbio de atuações do aluno; e
- g) a dinâmica da comunicação não está somente relacionada com as relações em sala de aula, o objetivo do ensino é provocar aprendizagens.

Para Masetto (1992, p. 77), o espaço da sala de aula é um “instante inovador na vida do indivíduo, nela ocorrem novas mediações quando as contradições se apresentam, encontros e evidências se destroem, momentos de ruptura com o mundo dos valores familiares afloram”. É nesse espaço que professor e alunos criam novas perspectivas através do diálogo e do debate. Esse diálogo pode gerar consideráveis conflitos e divergências, mas é exatamente esses conflitos que impulsionam os alunos a questionarem sobre as premissas existentes.

O conhecimento cotidiano e pessoal, assim como outros conhecimentos, é guiado pelo interesse. Dessa forma não há conhecimento sem interesse. Porlán (2000) sustenta que o conhecimento pessoal dos alunos é composto por um sistema de significados experienciais com diferentes graus de abstração e interpretação, ou seja, para ele (2000) o conhecimento é o resultado de uma interação construtiva com a experiência. O autor ainda ressalta o fato de que uma parte do conhecimento pessoal pode ser composta por esteriótipos sociais, interiorizados através da experiência social. E, num plano individual, cada aluno é responsável pelo seu processo de aprendizado e evolução.

Por conta das constantes transformações, comuns à própria dinâmica mundial, mais do que nunca, torna-se preciso aprender a lidar com incertezas. Para tanto, é necessário desenvolver nos ambientes de aprendizagem, a autonomia dos alunos e dos professores, levando-os a aprender a aprender. “Isto significa ter condições de refletir, analisar e até mesmo mudar conceitos, para processar novas informações ou adquirir novos conhecimentos” (MORAES, 1997, p. 144). O conhecimento faz parte da vida das pessoas, é uma necessidade fundamental para a formação pessoal e profissional do indivíduo.

A sala de aula dessa forma, não pode ser considerada apenas um lugar físico (ou virtual) onde as práticas do ensinar podem ser aplicadas. A sala de aula representa um momento histórico e único, onde professor e aluno vivenciam a experiência da descoberta ou redescoberta.

Conhecimento explícito *versus* conhecimento tácito

Pode-se dizer que, tradicionalmente, a maioria dos alunos é vista como agente passivo que acumula informações. Para eles, o aprendizado depende unicamente da atividade do professor. Em seu estudo, Pórlan diverge da afirmação apresentada. Para ele (2000, p.89) é possível:

identificar nos últimos anos um conjunto de visões alternativas. Da mesma forma que os professores, os alunos também começam a ser reconhecidos como transformadores ativos do conhecimento e como construtores de esquemas conceituais alternativos.

Entretanto, o autor justifica que este reconhecimento explícito da importância do pensamento dos alunos não é uma atitude bem aceita entre a maioria dos investigadores educativos. Por outro lado, é tarefa difícil mudar os hábitos de lecionar sem analisar a forma de ministrar as aulas dos professores. Uma grande maioria ainda acredita que a única forma de passar conhecimento aos alunos em aula se dá através do ensinamento de conteúdos essenciais de uma determinada disciplina. Para eles, o autor ilustra que a atividade do curso se organiza em torno de uma sequência de temas, considerados relevantes aos alunos.

Em contrapartida, Devés (2008) desenvolve uma crítica no que é proposto por Porlán (2000), principalmente quando trata do “pacto da mediocridade” entre professores e estudantes. Segundo ele, “muitas vezes os professores preferem dar boas notas para serem populares ao invés de serem descobertos como maus pedagogos” (DEVÉS, 2008, p. 13).

A metodologia do aprender a aprender é aquela que possibilita a autonomia do sujeito. De acordo com o ponto de vista de Demo (1993, p.33), “o que marcará a modernidade educativa é a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando num só todo, a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo crítico”, dito de outra forma, a escola deve consolidar e renovar o conhecimento como sendo o instrumento mais eficaz para a emancipação dos indivíduos, e a participação dele no processo de ensino/aprendizado pode gerar um diferencial para adquirir conhecimento.

Embora a Universidade possua três papéis que lhe são tradicionalmente atribuídos: ensino em nível superior, pesquisa científica e serviço à comunidade (ações extensionistas), ela não deveria ter como principal preocupação a forma de transmissão de conhecimentos, mas sim a reflexão crítica dessa transmissão, feita pelo alunado. Desta maneira a Universidade torna-se capaz de formar profissionais, avançando o que se propõe na formação técnica. O profissional deve conhecer a teoria, ter senso crítico, ser independente de instrutores, ter habilidade para trabalhar em grupo, ter conhecimento da realidade e, acima de tudo, ter consciência de que é um formador de opinião desta realidade.

Em sua obra, Nonaka (1997) fala sobre a criação do conhecimento na empresa, cujas principais tradições são: a unidade do homem e da natureza, e a unidade do corpo e da mente. O autor enfatiza que a maior parte das visões ocidentais sobre as relações humanas é atomista

e mecanicista. Diferente da visão japonesa que é coletiva e orgânica. Nonaka (1997) diferencia o conhecimento tácito do explícito. Segundo ele, de acordo com a epistemologia tradicional, “o conhecimento deriva da separação do sujeito e do objeto da percepção; os seres humanos como sujeitos da percepção adquirem conhecimento mediante a análise de objetos externos” Nonaka (1997, p. 66). Por outro lado, ao citar Polanyi (1958), o autor argumenta que os seres humanos criam conhecimento envolvendo-se como objetos, ou seja, através do envolvimento e compromisso social. Nesse sentido, para entender o padrão como um todo, é necessário integrar o todo em detalhes, rompendo as dicotomias tradicionais entre mente e corpo, razão e emoção, sujeito e objeto, conhecedor e conhecido. Sendo assim, a objetividade científica não constitui a única forma de conhecimento. Grande parte dos nossos conhecimentos é fruto de nosso esforço em lidar com o mundo.

Transmitir o conhecimento pode não ser uma tarefa fácil, a sua transmissão através de palavras e números representa apenas a ponta de um *iceberg*. O conhecimento tácito então, passa a ser mais valorizado do que o conhecimento explícito. De acordo com Nonaka (1997), o conhecimento tácito é altamente pessoal e difícil de formalizar, o que dificulta a sua transmissão com os outros, pois está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores e ideais. Já o conhecimento explícito, pode ser facilmente “processado” por um computador, transmitido eletronicamente ou armazenado em um banco de dados.

Comunicar o conhecimento tácito aos outros é tarefa complicada, “o conhecimento mais precioso não pode ser ensinado nem transmitido”. Levitt (1991 apud Nonaka, 1997, p.9) usa uma metáfora para explicar que nem tudo que se aprende é feito de forma tão consciente:

Uma criança grita de dor ao tocar o fogão quente. Um pouco de consolo e uma medicação suave logo surtirão efeito, restando apenas uma pequena bolha. Naquela noite, os pais, ao voltarem para casa, cumprimentam a criança como de costume: “oi, o que você aprendeu hoje?” “nada”, é a alegre resposta. Porém nunca mais a criança tocará o queimador, a não ser cuidadosamente, mesmo que o fogão não esteja aceso.

De fato, o aprendizado mais poderoso vem da experiência direta. A criança aprende a comer, andar e falar através da tentativa e erro, ela aprende com o corpo, não apenas com a mente.

Portanto, o modelo de conhecimento humano surge e expande-se através da interação social entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Referido processo se dá entre indivíduos, mas não está confinado dentro do indivíduo.

Assim de acordo com Nonaka (1997), o conhecimento tácito e o conhecimento explícito se expandem tanto em termos de qualidade quanto de quantidade.

É importante saber como se dá o processo de externalização do conhecimento tácito em conceitos explícitos. Este é um processo de conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito se torna explícito, expresso em forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. Nesse sentido, o modo de externalização normalmente é visto no processo de criação de um conceito e é provocado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva, o que está intimamente relacionado ao “aprender fazendo”.

Análise da Experiência

Buscando relacionar a criatividade do docente, à aplicabilidade de sua metodologia de ensino, e a reação por parte dos alunos diante desses métodos aplicados, a presente discussão foi baseada em informações transmitidas em uma entrevista, referente as aulas ministradas por uma Professora do curso de graduação de Administração, da Universidade de Caxias do Sul, no ano de 2008.

O critério de escolha dessa Professora deu-se de acordo com o conhecimento de sua notória capacidade de criatividade no processo de aprendizado. A entrevista foi previamente agendada e realizada de acordo com a disponibilidade da Professora. Na entrevista semiestruturada, os pontos relevantes foram anotados manualmente pela pesquisadora. Já a pesquisada teve a oportunidade de falar livremente sobre as questões relacionadas à metodologia da sua disciplina aplicada em sala de aula.

De acordo com os relatos da entrevista, a docente entrevistada informou perceber que a maioria dos alunos se manifestara positivamente (no que dizia respeito à sua metodologia) dizendo que o conteúdo das aulas constituía-se como condição facilitadora de aprendizagem, uma vez que ela trouxe o próprio cotidiano para a sala de aula, relacionando o conhecimento com a experiência, com a realidade profissional, o “aprender fazendo”.

A docente pesquisada, que na época lecionava cinco disciplinas, descreveu a forma pela qual ela ministrava sua aula: “No primeiro dia de aula”, diz ela, “evito fazer as apresentações como a maioria dos professores faz. Utilizo-me de uma sistemática denominada de “puxa-conversa”, que são cartões distribuídos aleatoriamente aos alunos com perguntas pouco usuais, como boas lembranças da infância, comida preferida, um show que gostaria de ir, sonhos não realizados, etc. Os alunos, em grupo, procuram fazer as perguntas para os colegas e responder as perguntas dos mesmos. O objetivo é basicamente “quebrar o gelo”, pois ao trabalhar questões pouco usuais como forma de os alunos identificarem uns aos outros, inicia-

se também a dinâmica da formação de grupos para a realização de trabalhos”. Segundo ela, a receptividade da dinâmica é muito boa, vez que ela permite a descontração entre os discentes. Também na primeira aula, ela costuma distribuir um roteiro com algumas questões para serem respondidas individualmente. As questões variam de acordo com a turma, mas algumas perguntas questionam sobre como ele, o aluno, aprende. Quais as expectativas em relação ao curso e a disciplina. Ela também propõe uma reflexão acerca do profissional do futuro, e apresenta alguns slides apontando os elementos importantes na formação acadêmica de tais profissionais – o papel da universidade, do professor e do aluno na sua formação.

Com duas das turmas da disciplina de Teoria Organizacional, a docente trabalhou com discussão de textos, leituras dirigidas, palestras, com filmes e construção de cartazes. Foi nessa turma que se realizou a “dinâmica do pão” como avaliação final. Para tal, formaram-se grupos cuja missão era a de fazer pão visualizando a organização como um sistema aberto. A repercussão foi muito boa. Os discentes gostaram da forma que se deu a avaliação e conseguiram bons resultados demonstrando que entenderam o conteúdo e souberam aplicá-lo numa situação nova, a de aprendizagem.

Na turma da disciplina de Processo Administrativo, a evolução não se deu de forma tão harmoniosa. Segundo a Professora, os discentes apresentaram elevado número de faltas e houve pouco comprometimento com o trabalho do semestre. Um dos trabalhos foi plagiado e vários trabalhos estavam com pouca ou nenhuma qualidade. Ao serem questionados acerca da elaboração dos mesmos, e da falta de comprometimento, e, se na condição de administradores contratariam “profissionais” com as atitudes que eles mesmos apresentaram, a resposta unânime foi: não! Desta forma, os grupos solicitaram um novo prazo, refizeram os trabalhos, melhorando-os consideravelmente. Apenas um grupo não o fez, mantendo o trabalho plagiado.

A docente reforçou que constantemente procura envolver os discentes em diferentes atividades, trabalhando com dinâmicas para que paradigmas sejam rompidos (o de que somente o professor sabe, por exemplo). Para que se possa trabalhar dentro de uma perspectiva interacionista/construtivista a aprendizagem se dá pela construção de conhecimento através de diferentes interações (professor-aluno; aluno-aluno; aluno-professor). O objeto é revisitado em diferentes momentos, levando a apropriação de saberes de forma gradual e contínua.

Considerações Finais

A identificação de novos cenários leva-nos a entender que somos cidadãos do mundo e que temos o direito de estarmos suficientemente preparados, de forma a nos apoderar de nossa realidade cultural e participar do mundo, o que significa estar preparado para elaborar as informações nele geradas e que afetam a vida de qualquer cidadão.

Nesse sentido, é importante repensar a formação do magistério, levando em conta os saberes dos professores e a realidade de seu cotidiano. Em consonância com esse raciocínio, Tardif (2002) argumenta ser importante acreditar na competência do professor, na medida em que se trata de competência profissional, pois está diretamente ligada a sua capacidade de racionalizar a prática docente. Por isso é importante a utilização da linguagem figurada para expressar o conhecimento desenvolvendo o aprender do aluno.

Em concordância, a docente envolvida no estudo afirma que todo processo de mudança causa desconforto e enfrenta resistências. Na sala de aula não é diferente. Ela cita um exemplo, ao propor que os alunos assistam a um concerto da Orquestra Sinfônica da Universidade, solicita que os alunos observem a estrutura da mesma, os processos, as inter-relações, o papel do maestro, e dos músicos. Em um primeiro momento a atividade causa estranhamento, e, em alguns até certa desconfiança e aversão, surgindo até o questionamento: “que relação poderia haver entre uma orquestra e o processo administrativo?”. Então, como estratégia para que os mesmos participem, acaba-se propondo uma avaliação da atividade. É interessante, segundo ela, retomar as expectativas do pós-concerto. Os depoimentos seguem no sentido de que a atividade foi ótima, e que todos deveriam ter essa oportunidade.

Deve-se apontar o fato de que o objeto do trabalho docente são seres humanos, que, mesmo pertencendo a uma coletividade, têm suas particularidades. Embora trabalhem com um grupo de alunos, é importante que o professor consiga atingir cada indivíduo que compõe o grupo, o aluno deve ser compreendido em sua totalidade.

Dessa forma, a prática pedagógica do “bom Professor” inclui procedimentos didáticos do cotidiano, uma vez que intenciona partir do concreto para o abstrato, da prática para a teoria.

A postura do professor, sua competência na transmissão e suas experiências pesam na transmissão de conhecimentos e garantem o maior ou menor grau de credibilidade por parte do aluno, tornando-o mais crítico e atuante em seu meio. Cabe ao professor, entretanto, preocupar-se com a formação integral do aluno na medida em que este não é uma caixa vazia a espera de ensinamentos, mas um indivíduo com inquietações e expectativas.



Referências

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. (Guia da escola cidadã; v. 6).

KOCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação a pesquisa. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KOCHE, J.C.; RIZZON L.A.; SANTOS, M.M.C; SCHNEIDER, M. **O turismólogo pesquisador**: agente de desenvolvimento do turismo na América Latina. In V Seminário de Pesquisa de Turismo do Mercosul (SemintUR). Caxias do Sul, RS, 2008.

MASETTO, M.T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Práxis)

NONAKA, I. **Criação de conhecimento na empresa**. Tradução Ana B Rodrigues e Priscila M Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PORLAN, R. **Constructivismo y escuela**. 6 ed. Sevilla: Diáda Editora S.L., 2000. (Colección Investigación y enseñanza)

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

VALDÉS, E.D. **Cartas a la intelectualidad**: estudiantes universitarios y profesionales del conocimiento de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Editorial Grafitti, 2007.