



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**MANOEL CÂNDIDO NOGUEIRA**

**CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE  
DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2018**

**MANOEL CÂNDIDO NOGUEIRA**

**CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE  
DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciado em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raimunda de Fátima Neves Coêlho**

**CAJAZEIRAS – PB**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

N778c Nogueira, Manoel Cândido.  
Concepções de ensinar por formadores de professores e de discentes em formação numa instituição pública federal / Manoel Cândido Nogueira. - Cajazeiras, 2018.  
102f.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Raimunda de Fátima Neves Coêlho.  
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Concepções de ensinar. 2. Ensino. 3. Formadores de professores. 4. Discentes em formação. 5. Argumentação. I. Coêlho, Raimunda de Fátima Neves. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

**MANOEL CÂNDIDO NOGUEIRA**

**CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE  
DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

Monografia apresentada ao Curso de  
Letras – Licenciatura em Língua  
Portuguesa da Unidade Acadêmica de  
Letras do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal de  
Campina Grande.

Aprovado em: 14 / 03 / 2018

**BANCA EXAMINADORA**

Raimunda de Fátima Neves Coêlho

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raimunda de Fátima Neves Coêlho**  
(UAE/CFP/UFCG – Orientadora)

Maria Nazareth de Lima Arrais

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais**  
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)

Hérica Paiva Pereira

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hérica Paiva Pereira**  
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

**Dedico este trabalho, principalmente, a minha mãe, pelo esforço, coragem e, acima de tudo, por acreditar em mim, esta que me ensinou os verdadeiros valores da vida, como a humildade, simplicidade, caráter e companheirismo. Sou grato também ao meu padrasto e aos meus irmãos pelo apoio e palavras de incentivo. Por fim, meu muito obrigado a todos meus amigos de curso, os quais percorreram comigo essa longa jornada acadêmica. Sou e sempre serei, grato por tudo que cooperaram para o meu desenvolvimento e aprendizado.**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao meu grande e bom DEUS, o qual me deu forças, sabedoria, paciência e tantas outras virtudes para que eu conseguisse chegar até aqui. Ele que me guiou pelos caminhos certos da aprendizagem, que me concedeu virtudes significativas e me presenteou com amigos e professores maravilhosos a alcançar meus objetivos na academia.

Em segundo lugar, a todos os meus grandes e verdadeiros amigos, Maria de Fátima, Jocilene, Sizanete, Fábio, Izabel, Giliard, Maria das Graças, Leandro, Lenise, Eliziene, Mayara, Matheus e Paula, os quais sempre me ajudaram nos momentos mais difíceis da minha jornada acadêmica, ajuda esta que vai desde palavras de incentivo, de apoio, de conselhos, até os mais afagados e intensos abraços.

Em terceiro lugar, à Professora Dra. Raimunda de Fátima Neves Coêlho, por ter aceitado ser minha orientadora, por acreditar na minha pessoa e me direcionar com maestria, competência e incentivo, desde a elaboração do Projeto de Pesquisa, como também seu encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UFCG. E, ainda, durante todo o processo de realização da pesquisa até a elaboração do manuscrito – TCC. Aproveito, também, para agradecer, em seu nome, a todos os docentes da Unidade Acadêmica de Letras, como também aos Discentes em formação que participaram de forma voluntária de minha pesquisa.

Aproveito, inclusive, para agradecer a pessoa mais importante de minha vida, minha mãe, Izaura, pois mesmo passando por grandes problemas nunca deixou de me apoiar, ajudar e aconselhar. Agradeço, ainda, aos meus irmãos: Mara, Maria, José, Luzia, Sandra, Antonio, Sula e ao meu padrao Geovane, pelo apoio incontestável e pelas palavras de encorajamento para que eu pudesse continuar estudando de forma digna e humilde.

Por fim, agradeço em especial aos meus professores e às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação docente. Contribuição esta através de sugestões, críticas, palavras de apoio, conselhos, sermões e tantas outras formas. Desde já, meu mais profundo e sincero agradecimento.

**“O estudante é o grande responsável pela construção de seus conhecimentos. Obviamente, ele pode optar por não aprender algo, por não participar do processo de aprendizagem. Mas se decide participar desse processo, ele automaticamente assume um papel cognitivamente ativo na construção de seus conhecimentos”.**

**Luciano Amaral Oliveira (2010, p. 28)**

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar diferentes concepções de ensino de Língua Vernácula, cujo vem sendo vivenciado pelos professores e discentes em formação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Centro de Formação de Professores – CFP, em Cajazeiras - PB. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, com abordagem quali-quantitativa. O trabalho fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Libâneo (1994), Charlot (2013), Oliveira (2010), Pimenta (2005) e Nérici (1983), quanto a sua abordagem conceitual da categoria ensino. Do ponto de vista metodológico, ancorou-se no método de Análise de Conteúdo postulado por Bardin (1977), cuja técnica utilizada optou-se pela análise categorial. Dos 22 professores participantes, 12 (54,5%) é do gênero feminino e 10 (45,5%) do masculino; 15 deles têm idade entre 18 e 49 anos (68,2%) e 07 (31,8%) entre 50 e 69 anos. Quanto aos discentes, 10 participantes têm idade entre 18 e 49 anos, sendo 03 (30%) do gênero masculino e 07 (70%) pertencentes ao gênero feminino. Do resultado da análise categorial, observou-se a predominância destacada tanto pelos docentes, quanto pelos discentes, de uma concepção de ensino tradicional (16%) e ensino contemporâneo (84%). Concluiu-se, assim, que há uma maior frequência de professores e alunos (84%) que defendem o ensino numa perspectiva contemporânea, isto é, ensino mediado pela reflexão, crítica e intervenção entre transformações sociais concretas e socialização de conhecimentos na sociedade (CHARLOT, 2013) e 16% conceituam o ensino numa abordagem tradicional, que transmite conhecimentos, reproduzindo-os e conservando modos de pensar e agir socialmente valorizados. (PIMENTA, 2005).

**Palavras-chave:** Concepções de ensinar. Formadores de professores. Discentes em formação.



## ABSTRACT

This study aims to analyze different conceptions of Vernacular language teaching, which has been experienced by teachers and students in the formation of Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/ Centro de Formação de Professores- CFP, in Cajazeiras-PB. It is a descriptive and exploratory research, with a quali-quantitative approach. The study was based on the theoretical assumptions of Libâneo (1994), Charlot (2013), Oliveira (2010), Pimenta (2005), Nérici (1983), as to its conceptual approach to the teaching category. From the methodological point of view, it was anchored in the Content Analysis method postulated by 12 (54,5 %) are female and 10 (45,5%) are male 15 of them are between 18 and 49 years old (68,2%) and 7 (31,8%) between 50 and 69 years. As for the students, 10 participants are between 18 and 49 years old, being 03 (30%) male and 07 (70%) female. From the result of the categorical analysis, we observed the predominance highlighted by both teachers and students, of a conception of traditional teaching (16%) and contemporary teaching (84%). It was concluded that there is a greater frequency of teachers and students (84%) who defend education in a contemporary perspective, that is, education mediated by reflection, criticism and intervention between concrete social transformations and socialization of knowledge in society (CHARLOT, 2013) and 16% conceptualize teaching in a traditional approach, which transmits knowledge, reproduces them and preserves socially valued ways of thinking and acting. (PIMENTA, 2005).

**Key-words:** Conceptions of teaching. Teacher Trainers. Students in Formation.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Perfil sociodemográfico dos Professores – P.....	20
Quadro 2 -	Perfil sociodemográfico dos Discentes Ingressantes – DI.....	21
Quadro 3 -	Perfil sociodemográfico dos Discentes Concluintes – DC.....	21
Quadro 4 -	Caracterização da população entrevistada .....	22
Quadro 5 -	Relatos <i>ipsis litteris</i> dos Professores.....	56
Quadro 6 -	Análise individual da categoria Ensino Contemporâneo dos Professores e suas subcategorias.....	59
Quadro 7 -	Análise individual da categoria Ensino Tradicional dos Professores e suas subcategorias.....	61
Quadro 8 -	Relatos <i>ipsis litteris</i> dos Discentes Ingressantes.....	61
Quadro 9 -	Análise da categoria Ensino Tradicional dos Discentes Ingressantes e suas subcategorias.....	62
Quadro 10 -	Análise da categoria Ensino Contemporâneo dos Discentes Ingressantes e suas subcategorias.....	63
Quadro 11 -	Relatos <i>ipsis litteris</i> dos Discentes Concluintes.....	63
Quadro 12 -	Análise da categoria Ensino Contemporâneo dos Discentes Concluintes e suas subcategorias.....	64
Quadro 13 -	Resultado geral dos dados coletados.....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Centro de Formação de Professores
DC	Discentes concluintes
DI	Discentes ingressantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P	Professores
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROPEX	Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONCEITUANDO O ENSINAR.....</b>	<b>15</b>
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>18</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	19
3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	23
3.3 COLETA DOS DADOS .....	23
3.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....	24
<b>4 O ENSINO TRADICIONAL: PONTOS E CONTRAPONTO.....</b>	<b>27</b>
<b>5 O ENSINO CONTEMPORÂNEO: UMA PERSPECTIVA.....</b>	<b>33</b>
<b>6 DISCUSSÃO, ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>39</b>
6.1 ANÁLISE DOS DADOS DOS PROFESSORES – P.....	39
6.2 ANÁLISE DOS DADOS DOS DICENTES INGRESSANTES – DI.....	49
6.3 ANÁLISE DOS DADOS DOS DISCENTES CONCLUINTE – DC .....	52
6.4 RESULTADOS DAS ANÁLISES POR GRUPOS DE SUJEITOS DA PESQUISA .....	55
6.4.1 Resultados dos dados dos professores: <b>Unidades de Registro e de Contexto</b> .....	55
6.4.2 Resultados dos dados dos discentes ingressantes: <b>Unidades de Registro e de Contexto</b> .....	60
6.4.3 Resultados dos dados dos discentes concluintes: <b>Unidades de Registro e de Contexto</b> .....	63
6.5 RESULTADO GERAL DA POPULAÇÃO ENTREVISTADA.....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXO A: Declaração de aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/Cajazeiras-PB.....</b>	<b>73</b>
<b>ANEXO B: Parecer consubstanciado do Projeto de Pesquisa pelo CEP .....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO C: Projeto de Pesquisa .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A: Carta convite do professor.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE B: Carta convite do discente .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE C: Questionário Sociodemográfico .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE D: Roteiro de entrevista do professor .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE E: Roteiro de entrevista do discente.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No século XX, alguns países denominados de *primeiro mundo* realizaram alterações no ensino superior, mudanças essas em termos de qualidade e de quantidade. O principal foco das mudanças diz respeito ao modo de ensino vigente naquela época nas instituições de ensino superior público e privado, o qual era tradicional, pautado numa visão de transmissão de conhecimentos que somente o professor detinha em sala de aula e que consistia em formar os indivíduos num período de quatro anos.

No ensino tradicional, as metodologias acabavam ignorando, quase sempre, o conhecimento adquirido pelo aluno em sua trajetória. De grosso modo, alguns professores acabavam vendo seus aprendizes como uma *tela* totalmente *em branco* e, por causa disso, trabalhavam com eles diversos conteúdos com a finalidade de preencher o espaço vazio. (GIORDAN, 1998 *apud* SOUSA, 2005). Tal abordagem de ensino, ainda presente nos dias atuais, sobrecarrega os alunos com inúmeras informações, como se fossem sujeitos aptos, somente, a decodificarem a escrita, a memorizá-la e armazená-la. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005).

A partir desse cenário, defendeu-se a necessidade de um novo modo de ensino. Assim, surgiu o ensino superior de massas, o qual consistia em focar sua linha de atuação, vigorosamente, nas instituições privadas com cursos breves, tal modo principiou no decorrer da década 1990. (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Em decorrência disso, as técnicas de ensino contemporâneas se mostraram mais receptivas durante a explanação de conteúdos para os educandos, pois, elas acabavam situando os indivíduos no espaço onde eles estavam inseridos, fazendo com que fizessem relações da temática abordada pelo professor com o espaço frequentado por eles. Uma exemplificação breve sobre isso diz respeito ao uso de tecnologias para fins didáticos no processo de ensino de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina.

Com a adesão a este modo de ensino, ocorreram algumas mudanças significativas no setor de ensino superior com a inclusão de novas perspectivas, tais como: transformar uma Universidade ampla numa mais especializada e focada no discente, e não no professor; quebra de uma visão tradicional de enxergar a instituição de ensino superior como algo imexível e sem interação com a sociedade, por novas perspectivas de aproximação da mesma com a população; aceitação da tecnologia para fins didáticos, provocando mudanças nos métodos de ensino mais engessados, pelos mais interativos, contemplando a chamada *geração digital*; facilitação dos meios de informação através da mídia digital, quebrando a maneira tradicional

de concentração em bibliotecas. Tais mudanças no cenário de ensino mundial evidenciam uma necessidade de renovação, com intuito da comunidade acadêmica acompanhar a evolução das inovações. (PORTO; RÉGNIER, 2003).

O ensino superior brasileiro sofreu modificações em 1960, quando adotou o modelo de ensino norte americano. Em 1971 o país adotou as tendências internacionais de ensino, levando a educação obrigatória a ter 8 anos, ante os 4 anos do modo anterior. No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual concedia mais flexibilidade e liberdade para todas as instâncias de educação do país. (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Apesar dessa Reforma Educacional, o fracasso do ensino brasileiro foi mostrado pelo sendo escolar de 2003, cujo revelou que em 2002 o ensino fundamental na modalidade regular teve cerca de 4 milhões de alunos reprovados, sendo ainda, abandonado por mais 2,8 milhões, o que dá um total de 6,8 milhões de estudantes que não conseguiram avançar em seus estudos. (COIMBRA, 2008 *apud* SILVA, 2014). No nível secundário, quase a metade dos alunos têm idade superior ou igual ao esperado, ou seja, 18 anos. Já no que se refere ao ensino superior, o número é de apenas 12% com idade entre 18 e 24 anos (o ideal). (WATENBERG; CARVALHO, 2015). No que está relacionado ao ensino superior, o país não se preocupou com a preparação dos docentes universitários e talvez essa negligência tenha contribuído para a desvalorização da área de docência nas instituições de ensino superior públicas e privadas. Mesmo assim, existe ainda um número pequeno de profissionais capacitados para exercerem suas responsabilidades em departamentos de pós-graduação. (KUPPER, s/d).

Na Paraíba, em 2011, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou um panorama do ensino superior no estado através do Índice Geral de Cursos (IGC), o qual mostrou que, das 22 instituições de educação, 07 apresentaram resultados insuficientes. O estudo avalia os cursos atribuindo-lhes notas de 0 a 5 pontos. O curso com nota inferior à 3 é considerado insatisfatório pelo MEC. A média dos cursos é feita com respaldo do Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (Enade).

Para Soares (2017, *apud* SOCORRO; SILVA, 2017), vice-diretor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), existem dois fatos que podem ser os responsáveis pelo insucesso escolar, os quais levam o aluno a repetência, são eles: overdose de conteúdos e a formação de professores. Para ele, alguns professores não possuem formação adequada para certa disciplina, o que acaba inviabilizando o ensino. Também, em termos locais e na condição de discente, desse curso, observou-se, principalmente, por parte dos discentes, uma insatisfação, não de aulas, mas de uma parte desses seus desempenhos não satisfatórios em sala de aula, fato

observado que nos incitou a identificar as compreensões de ensinar pelos professores. Tal fato torna-se importante para fazer com que os professores reflitam e decidam sobre o exercício do ensinar que usam e que irão usar os discentes em suas práticas educativas. Tal procedimento é de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os sujeitos envolvidos precisam ter clareza de sua compreensão sobre o ensinar vivenciado em sala de aula, de modo que esteja favorecendo ou não, a aprendizagem.

A partir dessas razões explicitadas, levantamos como questões problematizadoras: Qual a compreensão que os professores e os alunos do curso de Letras – CFP/UFCG, têm sobre o ensinar? O que é ensinar para os professores e discentes? Dessa forma, definiu-se as seguintes hipóteses a serem investigadas na referida pesquisa, sendo a primeira, professores compreendem o ensinar numa visão tradicional e contemporânea. Como segunda, discentes ingressantes e concluintes têm uma visão do ensinar, a partir da prática dos seus docentes, como transmissão e/ou mediação de conhecimentos.

Nesta direção, a pesquisa em questão objetiva analisar as diferentes concepções de ensinar para formadores de professores e para discentes em formação. Para tanto, o estudo referendou-se nas pesquisas desenvolvidas por Vasconcelos, et al. (2005), que abordam sobre as práticas de ensinar a nível superior, dando ênfase as questões universitárias, e que defendem como dever do professor escolher a maneira que melhor se adeque à comunicação pedagógica. Iremos abordar, também, as concepções de ensino de Didática em Marin (2014), a qual realiza pesquisas com professores da rede pública de ensino, contemplando a formação dos mesmos em universidades federais e estaduais, visando identificar quais concepções eles têm sobre o ensino e didática.

Trabalhamos, ainda, com os pressupostos teóricos de Libâneo (1994), Oliveira (2010), Candau (2002) e Nérici (1983), enfocando sempre as questões do ato de ensinar pelos(as) professores(as) nas perspectivas tradicional e contemporânea, tendo em vista qual destas seria sugerida para o ensino. Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, usamos como aporte teórico-metodológico Bardin (1977). A partir desse referencial teórico-metodológico, entende-se que o *Ensinar* em sua abordagem conceitual, define-se em comunhão com as ideias de Charlot (2013, p. 15), quando assim conceitua:

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por sua vez, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder

à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e distribuir conhecimentos na sociedade.

Desta feita, a contribuição discente e docente deste estudo está para uma discussão e posterior decisão da ação docente no processo de formação docente, tendo em vista uma intervenção e/ou mudança e, talvez, permanência do conceito já construído do ato de ensinar, que venha favorecer o processo de formação docente.



## 2 CONCEITUANDO O ENSINAR

Em um mundo cada vez mais competitivo em termos de experiência, a educação é colocada como elemento poderoso para enfrentar os desafios que a vida nos coloca e, também, para enriquecer os saberes que os indivíduos já possuem. Desta maneira, a ação de ensinar caracteriza-se como parte desse processo, pois é através de ações bem planejadas que se dá a efetiva aprendizagem significativa.

Nesse enfoque, o papel do educador tende a exercer uma considerável contribuição para com os objetivos do aprendiz, pois a aprendizagem só ocorre quando o próprio sujeito se propõe a participar efetivamente do sistema. Assim sendo, em relação à relevância da ação docente, refletida diretamente na sociedade, Libâneo (1994, p. 47) afirma que “o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes [...] no trabalho, na vida cultural e política”. Assim, salienta-se a relevância da atividade docente, uma vez que ela ultrapassa as paredes da sala de aula, fazendo com que o sujeito alvo se torne mais influente no espaço onde está interagindo.

É por essas e outras funções que a tarefa desempenhada pelo professor, condiz como “[...] uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas”. (LIBÂNEO, 1994, p. 47).

Neste seguimento, o fazer docente visa caminhar com o aprendiz, proporcionando-lhe oportunidades para que o mesmo tenha condições reais de fazer uma leitura do mundo, para assim nele poder agir de forma autônoma e responsável. (NÉRICI, 1983). E para que o aluno alcance tal liberdade, é necessário que o professor esteja apto a:

- a) Estimular a agir livremente, a fim de tornar o educando independente.
- b) Estimular o diálogo que conduza à reflexão, para que o próprio educando, por si, possa assumir uma posição diante da vida.
- c) Ajudar o educando a **descobrir-se**, a conhecer-se e a explicitar as suas virtualidades.
- d) Estar sempre à disposição do educando e, quando solicitado, funcionar como **assessor** e não como **normativo**.
- e) Fazer com que, em todas as circunstâncias, o educando ou o grupo exerça **autodireção**.
- f) Correr o risco de deixar o educando e a classe dirigirem o seu crescimento, com a possibilidade, pois, de insucessos, sendo que estes devem ser encarados não como desastres, mas como ocorrências naturais da vida.
- g) Sugerir ou facilitar situações as mais variadas, que exijam auto-direção e opções, para que se processe o crescimento do educando ou da classe. (NÉRICI, 1983, p. 399, grifo do autor).

Observa-se, então, um tipo de encaminhamento que o professor poderá aceitar ou não para estimular no seu aprendiz o senso de autonomia, fato esse raro nos dias atuais, pois há sempre influências vindas de todos os setores sociais, e se a pessoa não tiver um pensamento crítico, independente, será, então, manipulado pela sociedade.

Pensando nisso, Oliveira (2010, p. 29, grifo do autor) enfatiza o ensinar sob o viés da visão interacionista, esta que visa “[...] **facilitar a aprendizagem** dos estudantes, entender o aprendizado como um fenômeno sociocultural.” Nessa lógica, percebe-se que o modelo julga pertinentes os saberes agregados socialmente pelas pessoas, isto é, não é algo construído momentaneamente.

Posto isso, segundo o que definiu Libâneo (1994), a característica mais essencial da ação docente é a mediação entre os sujeitos da sociedade, isto é, todos os indivíduos, sejam alunos ou não, como também entre as condições de origens do educando e o seu destino final na sociedade. Logo, o processo de mediação do professor contempla a origem do aprendiz e faz uma ponte com a sua atual localização, incitando-o refletir socialmente.

Segundo Charlot (2013, p. 15), o ensino é uma atividade proveniente da ação do professor, é algo complexo, cheio de conflitos e que necessita de colocações éticas e políticas.

Para ele:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por sua vez, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e distribuir conhecimentos na sociedade.

Vê-se, nessa perspectiva, que o exercício da profissão requer características essenciais para seu andamento, visto que ser professor carece de um vasto conhecimento, não só sobre o que é estabelecido pelo cronograma da disciplina, mas os que englobam a sociedade e, ainda, é primordial que o educador tenha a mente aberta para acolher os mais diferentes sujeitos, das diversas etnias.

Em consonância com o defendido por Charlot (2013), Libâneo et al. (2012, p. 41), relata que “o ensino opera uma mediação cultural cujo papel é, precisamente, promover o desenvolvimento mental por meio da aprendizagem, convertendo a aprendizagem em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral”. Assim sendo, “[...] o trabalho dos professores consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas

operações mentais ou modificar as existentes, com que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade. (LIBÂNEO et al., 2012, p. 41).

Nesse mesmo sentido, Oliveira (2010, p. 29), acentua que “ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos”. Seguindo essa lógica, de acordo com o mesmo, “facilitar o processo de aprendizagem engloba uma série de atos bastante complexos [...]”. Para o autor, o docente precisa oferecer um ambiente harmonioso na sala de aula, favorecendo, assim, a aprendizagem. É importante também ceder espaço para que os alunos possam se expressar da forma como bem entenderem, bem como propor estratégias de aprendizado e, ainda, apresentar e incentivar a leitura. (OLIVEIRA, 2010).

Para Libâneo (1994), o ensino é um procedimento indispensável para a progressão intelectual dos alunos, uma vez que ele abarca a assimilação de saberes. Mas, para que o sujeito assimile os conhecimentos de forma ativa, é preciso que o professor antecipe os objetivos de ensino, explique a matéria, contemple os saberes por eles já construídos em sua vida e os estimule a querer adquirir novos conhecimentos. Dessa forma, “[...] o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 89). Ainda sobre o processo, explica que cabe ao professor criar condições “[...] a fim de atingir os objetivos escolares, isto é, o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.” (LIBÂNEO, 1994, p. 93).

Segundo Oliveira (2010, p. 29), “conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como o facilitador dessa construção [...]”. Então, compreende-se que o professor desempenha a função de mediador das ações que envolvem a aprendizagem dos alunos, posto que, nessa direção, não é só o educador que possui todos os saberes a serem disseminados.

Após todo o exposto, a seguir têm-se o percurso metodológico que o estudo seguiu até o seu momento final.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de campo realizada no curso de Letras do CFP/UFCG, em Cajazeiras-PB. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem quali-quantitativo, no qual participaram professores e alunos vinculados à Unidade Acadêmica de Letras do CFP/UFCG.

De acordo com Fonseca (2002 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 37, grifo das autoras) “a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex-post-facto*, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)”.

Sobre o tipo descritivo, Triviños (1987 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35) diz que ele “[...] exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Ainda, nosso estudo é do tipo exploratório, pois,

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2007 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Já referente a abordagem da pesquisa aqui tratada, ou seja, a quali-quantitativa, MINAYO (2001), enfatiza que o conjunto de dados não deve se opor uma vez que os dados qualitativos podem subsidiar questões capazes de serem analisadas quantitativamente, ou ao contrário, pois essas abordagens se complementam, interagem entre si.

É importante evidenciar o que Godoy (1995, p. 21) relata sobre a pesquisa qualitativa, essa que “[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Portanto, a mencionada abordagem de pesquisa estabelecida visa compreender as convivências das pessoas nos mais variados lugares.

A partir dessa compreensão, tornou-se de maior clareza que a pesquisa buscou compreender a concepção de ensino dos professores e dos alunos referente as ações desempenhadas pelos docentes e as ações entendidas pelos seus aprendizes. Dando sequência ao caminho percorrido pelo pesquisador, apresenta-se em seguida o perfil sociodemográfico da população estudada.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Foram convidados a participar da nossa pesquisa através de carta convite (Apêndice A) todos os 28 (vinte e oito) professores vinculados à Unidade Acadêmica de Letras - UAL do Centro de Formação de Professores - CFP, e também 05 (cinco) alunos ingressantes e 05 (cinco) concluintes (Apêndice B) da citada Unidade e *campus*, respectivamente, perfazendo um total de 10 (dez) alunos, os quais foram selecionados através de convites orais feitos em sala de aula.

O estudo contou com 32 (trinta e dois) voluntários, sendo 22 (vinte e dois) professores, 05 (cinco) alunos ingressantes e 05 (cinco) alunos concluintes. No início estava previsto para o estudo todos os professores da UAL, 28 (vinte e oito), mas 06 (seis) deles não foram entrevistados, pois, 03 (três) deles estavam afastados, sendo: 01 (um) para tratamento de saúde; 01 (um) para capacitação e o outro em razão da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão - PROPEX. Já os outros 03 (três) professores restantes não participaram da pesquisa porque 01 (um) estava viajando, o outro não foi localizado e o último não respondeu aos e-mails enviados, demonstrando assim desinteresse pela pesquisa. Em contrapartida, todos os alunos (ingressantes e concluintes) previstos para a pesquisa aceitaram o convite sem qualquer objeção.

Todos os indivíduos são identificados com o grafema “P” para professor, “DC” para os Discentes Concluintes e “DI” para os Discentes Ingressantes, garantindo-se total anonimato para eles. Os mesmos foram devidamente informados quanto à relevância do trabalho, bem como sobre os riscos e benefícios e, logo após esclarecidas as dúvidas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, reafirmando seu compromisso de participação.

Tal pesquisa, intitulada *Concepções de ensinar por professores formadores e de discentes em formação numa Instituição Pública Federal*, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP em 29 de novembro de 2017, sob o nº CAEE 79955817.4.0000.55 75. A coleta de dados deu-se entre os meses de novembro e dezembro de 2017, e buscou-se evidenciar: qual é a concepção de ensino vivenciada pelos docentes e também pelos discentes em formação do Curso de Letras/Português/CFP/UFCG?, cujas hipóteses a serem testadas na referida pesquisa, foram: Professores compreendem o ensinar numa visão tradicional e contemporânea. E os discentes ingressantes e concluintes

têm uma visão do ensinar, a partir da prática dos seus docentes, como transmissão e/ou mediação de conhecimentos.

Nos quadros abaixo têm-se as informações sociodemográficas dos envolvidos com o estudo, informações essas obtidas através do questionário sociodemográfico (Apêndice C) aplicado pelo pesquisador, com dados realizados no programa *Microsoft Excel 2013*.

QUADRO 01 - Perfil sociodemográfico dos Professores – P

Sujeito	Gênero	Idade	Estado civil	Filhos	Cor da pele	Naturalidade	Nível de Escolaridade	Tempo de Serviço (anos)	Religião
P01	Masculino	18-49	Casado	0-2	Pardo	Cajazeiras	Especialização	0-2	Outras
P02	Feminino	18-49	Casada	0	Pardo	Outros Estados	Especialização	2-5	Católica
P03	Masculino	50-69	Casado	3-5	Branco	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	>20	Católico
P04	Masculino	18-49	Solteiro	0	Pardo	Outras Cidades da Paraíba	Mestrado	0-2	Espírita
P05	Masculino	18-49	Solteiro	0	Pardo	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	10-20	Outras
P06	Masculino	18-49	Casado	0-2	Branco	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	5-10	Outras
P07	Feminino	50-69	Solteira	0	Branco	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	>20	Católica
P08	Masculino	50-69	Solteiro	3-5	Pardo	Cajazeiras	Mestrado	>20	Espírita
P09	Masculino	50-69	Solteiro	0	Branco	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	10-20	Outras
P10	Feminino	18-49	Casada	0-2	Pardo	Cajazeiras	Especialização	0-2	Evangélica
P11	Masculino	18-49	Casado	0-2	Pardo	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	10-20	Evangélica
P12	Feminino	18-49	Casada	0-2	Pardo	Outros Estados	Doutorado	5-10	Católica
P13	Feminino	50-69	Outras	0-2	Branco	Cajazeiras	Doutorado	>20	Católica
P14	Feminino	18-49	Casada	0	Negro	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	2-5	Católica
P15	Masculino	18-49	Casado	0-2	Pardo	Outros Estados	Especialização	2-5	Católica
P16	Feminino	18-49	Casada	0	Branca	Cajazeiras	Mestrado	5-10	Católica
P17	Feminino	18-49	Solteiro	0	Pardo	Outros Estados	Doutorado	>20	Evangélica
P18	Masculino	50-69	Solteiro	0	Pardo	Outras Cidades da	Doutorado	10-20	Espírita

						Paraíba			
P19	Masculino	18-49	Solteiro	0	Branco	Cajazeiras	Mestrado	5-10	Outras
P20	Feminino	50-69	Casada	3-5	Pardo	Outros Estados	Mestrado	5-10	Católica
P21	Masculino	18-49	Solteiro	0	Pardo	Outros Estados	Mestrado	2-5	Outras
P22	Feminino	18-49	Solteira	0	Branco	Outras Cidades da Paraíba	Doutorado	10-20	Católica

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

O estudo evidenciou que do total de 22 (vinte e dois) professores participantes, 12 (doze) ou seja, 54,5% são do gênero feminino; 68,2% apresenta uma idade entre 18-49 anos; o estado civil, condiz com uma frequência de 11 docentes casados (50,0%); a maioria não tem filhos 12 (54,5%); o nível de escolaridade evidenciou que 12 (54,5%) tem doutorado; 10 (45,5%) tem religião católica; 10 (45,5%) são naturais de outras cidades da Paraíba; e 5 (23%) tem tempo de serviço superior aos 20 anos.

#### QUADRO 02 - Perfil sociodemográfico dos Discentes Ingressantes – DI

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	RELIGIÃO
DI01	Feminino	>18	Solteira	Graduanda	Católica
DI02	Feminino	>18	Solteira	Graduanda	Espírita
DI03	Masculino	>18	Solteiro	Graduando	Outras
DI04	Feminino	>18	Solteira	Graduanda	Católica
DI05	Masculino	>18	Solteiro	Graduando	Católica

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

Em relação aos Discente Ingressantes, todos eles, isto é, 05 (100%) são solteiros com idade superior aos 18 anos, sendo 03 (60%) do gênero feminino e a religião que sobressai as demais é a católica, que corresponde a 03 (60%).

#### QUADRO 03 - Perfil sociodemográfico dos Discentes Concluintes – DC

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	RELIGIÃO
DC 01	Masculino	>18	Solteiro	Graduando	Católica
DC 02	Feminino	>18	Solteira	Graduanda	Católica
DC 03	Feminino	>18	Solteira	Graduanda	Evangélica
DC 04	Feminino	>18	Casada	Graduanda	Católica
DC 05	Feminino	>18	Solteira	Graduanda	Evangélica

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

No que tange a caracterização dos Discente Concluintes que participaram do estudo, todos 05 (100%) com idade acima dos 18 anos; 04 (80%) são do gênero feminino e 03 (60%) pertence a religião católica, ante 02 (40%) da evangélica.

No próximo quadro pode ser visto os cálculos (das categorias) em quantidade (frequência absoluta) e em porcentagem (frequência relativa) de todos os voluntários do estudo. Tais dados foram elaborados através do programa *Microsoft Excel 2013*.

QUADRO 04 - Caracterização da população entrevistada

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa</b>	<b>Total Geral Quant. / %</b>
Gênero	Masculino	15	47%	32/100%
	Feminino	17	53%	
Idade	18-49	25	78%	
	50-69	07	22%	
Cor da Pele	Branca	10	31%	
	Parda	20	63%	
	Preta	02	6%	
Estado Civil	Solteiro	19	59%	
	Casado	12	38%	
	Outros	01	3%	
Filhos	0	21	66%	
	0-2	08	25%	
	3-5	03	9%	
Religião	Católica	16	50%	
	Evangélica	05	16%	
	Espírita	04	12%	
	Outras	07	22%	
Naturalidade	Cajazeiras	09	28%	
	Outras cidades da Paraíba	15	47%	
	Outros estados do Brasil	08	25%	
Nível de Escolaridade	Graduação	10	31%	
	Especialização	04	12%	
	Mestrado	06	19%	
	Doutorado	12	38%	
Tempo de Serviço	0-2	13	40%	
	2-5	04	12%	
	5-10	05	16%	
	10-20	05	16%	
	20>	05	16%	

FONTE: Arquivo pesquisa, 2018.

Dos 32 voluntários do estudo, 17 (53%) são do gênero feminino; 25 (78%) tem idade entre 18 e 49 anos; 20 (63%) são da cor parda; 19 (59%) estão solteiros; 21 (66%) não possuem filhos; 16 (50%) são católicos; 15 (47%) nasceram em cidades da Paraíba diferentes



de Cajazeiras-PB; 12 (38%) deles são doutores e 13 (40%) têm entre 0 e 2 anos de tempo de serviço.

### 3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicado um questionário sociodemográfico. Para tanto, usamos um roteiro de entrevista para os professores (Apêndice D) e também um modelo semelhante para os discentes (Apêndice E).

A diferença entre ambas as perguntas é que: a primeira, consistiu em saber qual é a concepção de ensino que vem sendo realizada pelos docentes do curso de Letras/Português, tendo como referência a própria ação do professor. Já a segunda, pretendeu evidenciar qual é a concepção de ensino que os discentes possuem, a partir da prática docente de seus professores, isto é, qual a visão que eles têm sobre o ensinar.

Na aplicação dos instrumentos foi disponibilizado aos voluntários o roteiro de entrevista semiestruturada, a qual “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). O referido roteiro de entrevista continha apenas uma pergunta e para maior liberdade dos participantes do estudo, decidiu-se então que eles mesmos escrevessem sua resposta no espaço apropriado, isto é, “resolver” a questão solicitada.

### 3.3 COLETA DOS DADOS

O TCLE foi entregue aos sujeitos participantes do estudo no período antes da coleta de dados, juntamente com o convite, para que eles assinassem, comprometendo-se assim com o estudo e reafirmando total consentimento na participação do mesmo. Após este procedimento ético, deu-se início a coleta dos dados. Toda coleta de dados ocorreu nos mais variados locais dentro do *Campus* da UFCG, localizado na cidade de Cajazeiras, no estado da Paraíba. Em referência ao tempo de cada coleta, é pertinente relatar que não houve uma estimativa pré-estabelecida, no entanto cabe informar que todas elas duraram entre 5 e 30 minutos. A coleta dos dados só ocorreu logo após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, a qual se deu em reunião do CEP no dia 29 de novembro de 2017. Logo, no

mesmo dia foi entrevistado o primeiro professor. No mês seguinte, ou seja, dezembro de 2017, foram entrevistados mais 21 (vinte e um) professores, sendo 03 (três) no dia 01; 04 (quatro) no dia 04; 05 (cinco) no dia 06; 02 (dois) no dia 07; 01 (um) no dia 11; 01(um) no dia 14; 02 (dois) no dia 15; 02 (dois) no dia 19, e 01 (um) no dia 20.

Os dados coletados dos discentes concluintes ocorreram em três dias do mês de dezembro, foram eles: 07, 14 e 15, nos ditos dias realizou-se 01 (uma), 01 (uma) e 03 (três) entrevistas, respectivamente.

Já a coleta dos dados dos discentes ingressantes efetuou-se nos dias 15 e 18 de dezembro, sendo 04 (quatro) entrevistas e 01 (uma) entrevista realizadas nos dias acima descritos, respectivamente. Ressalta-se, aqui, que toda coleta foi realizada pelo próprio pesquisador, instruído por sua orientadora no tocante a forma de abordagem do pesquisador para com os participantes, adotando uma mesma postura, tendo em vista evitar possíveis vieses na pesquisa.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Na análise foi decidido que não corrigiríamos os erros de ortografia cometidos pelos sujeitos, transcrevendo-os conforme foram escritos pelos mesmos, como também não haveria identificação do sujeito, em conformidade com o que foi pré-estabelecido no TCLE. Desta forma, usam-se apenas as letras iniciais e um número (de acordo com a sequência de entrevistas) para identificá-los, sendo P, DI e DC, essas que correspondem aos professores, discentes ingressantes e os discentes concluintes, respectivamente. Para a devida análise dos dados coletados com as entrevistas, usamos o método defendido por Bardin (1977), isto é, a Análise de Conteúdo esquematizada pela autora. Tal perspectiva visa analisar o que foi dito pelo voluntário envolvido com o estudo. Dessa forma, “[...] é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.” (SILVA; FOSSÁ, 2015. p. 02).

Nesse segmento, “salienta-se o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva”. (BAUER; GASKELL, 2002 *apud* SILVA; FOSSÁ, 2015. p. 02).

Para Bardin, (1977, p. 95), a análise de conteúdo organiza-se “[...] em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

Segundo o autor supracitado, o primeiro passo da análise, ou seja, a pré-análise, corresponde à sistematização devidamente dita. Portanto, diz respeito a um intervalo de intuições que o pesquisador precisa ter, e ainda “[...] tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (BARDIN, 1977, p. 95).

Logo após, foi feita a leitura flutuante dos dados coletados, pois essa prática é necessária porque “[...] consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p. 96). Em seguida foi escolhido o *corpus*, isto é, a literatura que aborda o tema em estudo.

Posteriormente foram levantadas hipóteses. A hipótese “[...] é uma afirmação provisória que nos propomos verificar. [...] Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros.” (BARDIN, 1977, p. 98). Mas, como diz a própria autora, “[...] o trabalho do analista é insidiosamente orientado por hipóteses implícitas”. (BARDIN, 1977, p. 99). Portanto, nossa análise visa trazer para o conhecimento daqueles que se interessarem com o tema aqui desenvolvido, uma análise concebida a partir da inferência que o pesquisador teve sob os dados, apoiando-se nos discursos dos voluntários.

Finalizada a pré-análise, foi o momento de partir para o segundo polo, este que visa explorar o material. Nesse sentido, foi feita a sistematização. Tal momento “[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 1977, p. 101). A codificação “[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo”. (BARDIN, 1977, p. 101-102). Dessa forma, foram criadas as unidades de registro e de contexto. A primeira “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis.” (BARDIN, 1977, p. 104). A segunda:

[...] serve de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa corresponder a significação exacta da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (BARDIN, 1977, p. 107).

Já no terceiro e último polo,

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), [...] permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação.

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. (BARDIN, 1977, p. 101).

A análise dos resultados, como salientado anteriormente, efetivou-se a partir da análise categorial em Bardin (1977), tendo como referencial teórico a literatura pertinente às abordagens de ensinar na forma tradicional e contemporânea. Além disto, foi feita uma análise estatística para as variáveis qualitativas em que se calculou as frequências absolutas e relativas. Para a análise desses dados, utilizamos o *Microsoft Excel 2013*.

Portanto, esta pesquisa é constituída de momentos que se complementam mutuamente. Destarte, a primeira fase da pesquisa condiz com um estudo da literatura acerca do tema, em que se buscou conceitos de ensinar sob várias concepções e óticas, principalmente, aquelas voltadas para o ato de transmitir e também o ato de mediar o processo de ensino da ação docente. Foram contemplados teses, livros, dissertações e artigos que abordam o estudo aqui evidenciado, o qual denomina-se estudo da literatura, alicerçado nos pressupostos teóricos de Libâneo (1994), Charlot (2013), Oliveira (2010), Marin (2014), Nérici (1983) e outros, visando conceituar, a partir dos teóricos, como é tratado o ensino nas mais diferentes concepções.

Apoiando-se, assim, nos discursos dos voluntários, emergiram, após análise dos conteúdos presentes nas concepções dos entrevistados, duas subcategorias relacionadas à categoria *Ensino*, objeto de investigação deste estudo, a saber: o ensino tradicional e o ensino contemporâneo.

De acordo com os indivíduos participantes do estudo, o ensino tradicional é baseado na transmissão de conhecimentos. Tal fato evidencia que o saber é somente dominado pelo professor em sala de aula, deixando o aluno à margem, visto como um ser passivo e sem condições de interagir numa construção significativa da aprendizagem.

Já a perspectiva de ensino contemporâneo, discutida no capítulo 5, coloca o aluno como peça principal para o desenvolvimento de sua própria aprendizagem, isto é, o discente é visto como um indivíduo ativo, que tem conhecimentos e que pode interagir, trocando conhecimentos tanto com o professor, quanto com os colegas classe.

#### 4 O ENSINO TRADICIONAL: PONTOS E CONTRAPONTO

Desde o ano de 1549, com a chegada de vários padres jesuítas ao Brasil, o processo de ensino sempre constituiu-se de real importância para a sociedade, o que realmente é verídico, pois, sabe-se que o desenvolvimento de um país está inteiramente entrelaçado com a educação e, conseqüentemente, com os jovens de hoje, os quais serão os futuros indivíduos da nação. Com a chegada dos chamados catequizadores no país, ocorreram intensas mudanças na sociedade brasileira, mudanças essas culturais, religiosas e, sobretudo, na educação. Por isso, “[...] a escola, desde suas origens jesuíticas, assume papel histórico de disciplinamento dos estudantes”. (SOUZA; VIÉGAS, 2012, p. 384).

Os padres jesuítas buscavam disseminar a fé cristã e foram eles os primeiros professores da nação. O modelo de educação docente jesuítico naquela época era o de transmitir

[...] conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva – quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos [...]. Nas escolas jesuíticas, efetivou-se a manutenção de um modelo único, com controle rígido dentro e fora da sala de aula [...]. Como resultado, o aluno passivo, obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 147).

Percebe-se que “a formação e a personalidade de cada professor [...] eram elementos fundamentais para a eficácia do modelo jesuítico [o objetivo era salvar as almas para Deus], [...] cabia seguir cada aluno e concertar toda a sua ciência em saber ensinar [...]”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 146). Porém, o modelo descrito teve seu fim em meados de 1759, quando houve a expulsão histórica dos jesuítas pelo Marquês de Pombal.

Anos depois, mudanças no cenário educacional foram feitas, mas parece que não surtiram tantos efeitos, pois, “o que vemos na ação docente e discente, hoje, em sala de aula, é muito similar ao descrito e proposto para as escolas jesuíticas [...]”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 147). Ou seja, mesmo após decorridos tantos anos, o modelo de educação implantado pelos jesuítas tende a persistir, pois ele encontra-se “[...] na gênese das práticas e modos de ensinar nas universidades, configurando-se como um *habitus* [...]”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 147, grifo das autoras).

Libâneo (1994, p. 65) comenta sobre a Didática tradicional e enfatiza que ela resistiu com o passar dos tempos e que ainda continua sendo praticada nas escolas. Segundo este autor, “é comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de

conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar somente exercícios repetitivos [...]”. Ainda, diz que “os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais [...]”. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Nessa linha de raciocínio, Oliveira (2010, p. 28) menciona que “os alunos não são esponjas para absorver conhecimentos nem são papagaios para apenas repetir irracionalmente o que o professor diz e o que eles leem nos livros”.

Então, àquela época, o padre exercia o papel de mero transmissor de conceitos, era o detentor da sabedoria, o mestre, e muitas vezes, transmitia os desejos requeridos pela igreja. Já o aluno era apenas passivo, reproduzidor, dependente, cabendo a ele decorar as doutrinas católicas. Sob esse olhar tradicional, Carvalho (2012, p. 12) diz que:

No ensino tradicional, o papel do professor é bem definido. Ele está ali para transmitir um conhecimento que, por hipótese, somente ele domina. Ele é o detentor das informações, e aos alunos cabe acompanhar o seu raciocínio. Se o aluno não entende, compete ao professor repetir com suas palavras, utilizar outros exemplos, buscar novas analogias, mas ele ainda é, durante a aula, a pessoa ativa, a que pensa, a que busca novos raciocínios.

Este autor ainda afirma que a formação inicial do docente, como também durante sua prática, tem que fazê-lo analisar conceitos relacionados, a partir de uma crítica, à prática tradicional, uma vez que é esse conhecimento que o aluno ou o professor atuante trazem em sua bagagem cultural. (CARVALHO, 2012).

Nessa direção, Teixeira et al. (2014) relata que o ato de ensinar consistia em uma espécie de manual ou até mesmo como forma de tocar um instrumento, isto é, o foco de aprendizagem consistia na repetição de exercícios graduados.

Giordan (1998 *apud* SOUSA, 2005, p. 37) discorre sobre o aprender, de acordo com quem ensina. Logo, ele diz que o professor:

Descreve o aprendiz como possuindo um cérebro vazio, a aprendizagem como um mecanismo de registro e o ensino como transmissão de conhecimentos. Cabe ao aluno portar-se como um bom receptor, estar atento e disponível; cabe ao professor fornecer uma informação coerente de forma clara e progressiva.

Em razão disto, inferimos que os professores enxergam seus alunos como seres “em branco”, desconsiderando todos os seus conhecimentos de mundo, ou seja, não há uma preocupação com os saberes que o aluno possui. Nesse sentido, observamos um certo fracasso, pois,

O insucesso recai no aluno que não foi capaz de receber a informação ou no professor que não foi claro na transmissão da matéria. O modelo não julga pertinentes nem os saberes já adquiridos nem a actividade do aprendiz. Existe, ainda, entre o aluno e o professor uma relação de subalternidade [...]. (GIORDAN, 1998 *apud* SOUSA, 2005, p. 37).

O autor supracitado ainda relata que o professor “[...] parte dos mesmos pressupostos filosóficos de que o aprendiz é, à partida [...]”. (GIORDAN, 1998 *apud* SOUSA, 2005, p. 37). Ou seja, o aluno é visto como um “quadro em branco”, pronto para ser “escrito”. Espera-se quanto a esse tipo de ensino que “o aluno deve manter-se activo, mas ignoram-se a mente e os processos mentais que sustentam essa atividade. O sucesso do modelo é assegurado pela quantidade de aprendizagens realizadas”. (GIORDAN, 1998 *apud* SOUSA, 2005, p. 38). Portanto, “exige-se do professor uma boa planificação e um programa de reforços; do aluno, exige-se que se sujeite ao plano.” (GIORDAN, 1998 *apud* SOUSA, 2005, p. 38). Assim, nessa perspectiva, o “[...] ensinar se identifica como transmitir, de geração para geração, os valores, os modos de pensar, os costumes e as práticas”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 183).

Sobre o ensinar, Nérci (1983, p. 139) afirma que:

Está relacionado com os recursos didáticos que o professor tem de utilizar para alcançar os objetivos que se propõe, através da aprendizagem de seus alunos. Compreende os métodos e técnicas de ensino e todos os demais recursos auxiliares, que não são mais do que meios de que lança mão para estimular a aprendizagem no educando.

À luz do que foi mostrado, apreende-se que o ato de ensinar está ligado a uma visão meramente tecnicista. Mas, para que o ensino se torne algo positivo perante à escola e à sociedade, caberá ao educador fazer com que o aluno se disponha a pensar sobre o que fazer e para que fazer, o tornando capaz de agir, realizando suas próprias ações, com sua própria mente.

No que tange ao modelo de ensino aqui debatido e sobre as práticas de ensino utilizadas pelos docentes nas aulas tradicionais, colocando-os como fonte principal e única do saber em função da aprendizagem dos alunos, acaba por fazer com que os educandos expliquem

[...] o conteúdo da disciplina com suas definições ou sínteses, desconsiderando que foram historicamente construídas num dado contexto, como sínteses temporárias, afirmações técnicas, interligadas a uma pesquisa científica especial e com propósitos

teóricos. Ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, o professor fica como fonte de saber, tornando-se no portador e na garantia da verdade. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 207).

Ao abordar algumas práticas de formação de professores, Tardif (2002, p. 125) enfatiza que “na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas [...] sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”. Já Libâneo (1994 *apud* MARIN et al., 2014, p. 47) evidencia que “[...] o objeto da didática diz respeito à mediação da aprendizagem, realizada pelo professor, aspecto que não tem recebido o tratamento devido nos cursos de formação”. Ainda sobre o tema, Anastasiou e Pimenta (2005, p. 227) dizem que, sobre

[...] as concepções e práticas tradicionais, trazidas pelos jesuítas, que impregnaram fortemente o ensino, em todos os níveis de escolaridade até os dias de hoje, constatamos que sua influência persiste com mais intensidade no ensino superior. Centrado quase exclusivamente na ação do professor, o ensinar reduz-se a expor conteúdos nas aulas [...], e [...] ao aluno, resta ouvir com atenção.

Observa-se, além do mais, que as autoras dizem que existe um problema quanto ao ingresso dos alunos no ensino superior, para elas, as escolas focalizam os seus esforços durante os três anos do Ensino Médio para preparar os jovens para o vestibular hoje, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que essa preparação consiste, na maioria das vezes, em memorização dos conteúdos aplicados, ou seja, “a memorização foi a tônica dominante, com o uso de recursos mais variados para conseguir sucesso na memorização do material pretendido”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 233).

Talvez seja por causa dessas técnicas de ensino que Charlot (2013, p. 111-112) vai dizer que o professor é rotulado de tradicional “[...] quando utiliza os mesmos métodos pedagógicos dos professores das gerações anteriores”. Dessa forma, parece que utilizar essa prática educativa é algo recorrente nesse tipo de ensino, uma vez que as escolas sempre tendem a instigarem os seus alunos para a aprovação no ENEM. Assim, segundo o autor mencionado, refletir sobre essa visão se faz necessário, pois “[...] não corresponde à realidade atual: nenhum professor ensina como faziam outrora”. (CHARLOT, 2013, p. 112).

Ainda, a respeito sobre os professores que se formaram em ambientes em que predominavam a racionalidade imprevisível, singular, incerta, conflituosa e instável, que tendem a levar o docente a um possível enfrentamento da racionalidade técnica, “é necessário refletir sobre o que deve ser mantido e alterado, sendo, portanto, fundamental a clareza dos



fins e valores. As raízes, crenças, hábitos e formas de ação podem significar resistências às práticas transformadoras”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 114).

Nessa direção, infere-se que a repetição da prática de ensino anterior não é mais possível ser aplicada na atualidade porque os tempos mudaram. É preciso, portanto, uma reflexão e uma intervenção.

Em relação ao processo de ensinamentos imprescindíveis para a formação docente, a Didática desponta como fator crucial, tendo em vista que ela parte de um agrupamento prático, e que fornece subsídios necessários para o professor praticar o ensino. Desse modo,

Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria de ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre a questão. E, quem sabe, com eles aprender, encontrar respostas, criar novos entendimentos de como proceder à educação nos espaços escolares, campo mais frequente do trabalho profissional dos professores. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 66-67).

Porém, observa-se que não é bem isso que acontece, pois, os professores universitários, quando indagados sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a Didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo. De outro, revela que, de certa maneira, há um reconhecimento de que, “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes *pedagógicos e didáticos*.” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 83, grifo das autoras).

Tomando como base essas características do processo de ensino, vê-se que a prática docente reflete diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor desempenha função importantíssima no que se refere ao ensino para seus educandos e, conseqüentemente, nos resultados por eles obtidos, sejam de cunho social ou educacional. Assim sendo, a metodologia usada pelo docente influencia, significativamente, todo o processo de ensino, pois,

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade

humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Logo, no ato de ensinar, o trabalho do professor constitui-se parte integrante do processo educativo, quando vemos que há muito tempo a atividade docente tradicional visa, basicamente, ou melhor, o seu intuito principal, a transmissão de conhecimentos, modelo este implantado e consolidado no país pelos jesuítas e sendo repassado de geração para geração até os dias atuais.

Essa compreensão do ensinar é considerada antiga, mas, as ações hoje desempenhadas pelos docentes continuam sendo aplicadas por eles com base nela. Podemos dizer que, a mera repetição dessa ação docente está ligada ao fato de que nas instituições de ensino superior não se aplicam uma formação adequada, para que os discentes em formação sejam capazes de realizar mudanças na sua ação docente. Sugerindo, assim, parecer ser uma das problemáticas do ensino superior brasileiro.

Assim, uma vez, discutidas questões inerentes ao ensino tradicional, seguidamente o próximo capítulo abordar-se-á o ensino contemporâneo.

## 5 O ENSINO CONTEMPORÂNEO: UMA PERSPECTIVA

De início é pertinente salientar que o contemporâneo aqui evidenciado parte de uma perspectiva do presente com olhares voltados para o futuro. Assim, em um mundo contemporâneo acontecem rápidas modificações no campo do trabalho e com “[...] o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva”. (CHARLOT, 2013, p. 12). Nesse segmento, a sociedade, em geral, aparentemente está em constantes mudanças, mudanças essas que, com o avanço das tecnologias no ensino, provocaram desafios na área da educação.

É nesse mesmo sentido que Lessard e Tardif (2008, p. 260) afirmam que existe uma crise no sistema de ensino e que “[...] o sistema educativo e o seu ambiente experimentaram, nestes últimos anos, transformações cujos sentidos e alcance importa compreender”. A partir disso, parece que o ensino tem demonstrado novas perspectivas educacionais para facilitação da aprendizagem dos alunos, deixando de ser um ato meramente técnico, para incorporar novos meios de atingir o potencial real de desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Rousseau (*s/d apud* ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 44-45):

[...] temos lançadas as bases da “Escola Nova”, questionando o método único e a valorização dos aspectos externos ao sujeito aprendiz decorrentes de Herbart. Amplamente desenvolvido na primeira metade do século XX, o movimento escolanovista enfatizava o aprendiz como agente ativo da aprendizagem e a valorização dos métodos que respeitassem a natureza da criança, que a motivassem, que a estimulassem a aprender.

Nessa visão, “ensinar é o ato de facilitar o aprendizado dos estudantes, o que significa que o professor precisa realizar ações concretas resultantes de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos”. (OLIVEIRA, 2010, p. 30). A partir do exposto, é possível dizer que os métodos desenvolvidos pelos professores deverão instigar os alunos a pensar sobre suas ações, o que os levarão a uma reflexão com o mundo, ou seja, com a realidade de onde estão inseridos. Mas, como seria essa reflexão?

A **reflexão** é um mecanismo com qual o sujeito estabelece a relação entre as ações que realiza e as exigidas pela atividade/problema em que está inserido, ou seja, é uma tomada de consciência da própria ação. Trata-se, portanto, de um elemento que inexiste na ação mecânica ou instintiva. Como uma ação mental, a reflexão é subjetiva, mas manifesta-se na explicitação das razões ou dos critérios utilizados pelo estudante para resolver as tarefas propostas. Assim, pode ser acompanhada e avaliada pelo professor. (SFORNI, 2012, p. 480, grifo do autor).

Dessa forma, a reflexão atuaria diretamente no imaginário do indivíduo, provendo mudanças primordiais em suas ações. Lessard e Tardif (2008) enfatizam que o ensino é uma das mais antigas profissões e que por muito tempo o desafio de ensino era considerado como uma vocação, baseando-se nos dotes morais que o bom mestre possuía. Estes autores dizem ainda que:

Durante as últimas décadas, no contexto de generalização e de massificação da educação, e por extensão do quadro da burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, com razão, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo seu empregador, nos planos material, social e simbólico. (LESSARD; TARDIF, 2008. p. 255).

Ademais, Sousa (2005) ressalta que o ser humano só aprende quando acontecem algumas alterações em seu modo de raciocinar e de praticar, ele ensina quando compartilha com as pessoas o conhecimento adquirido até aquele momento. Nesse ponto de vista, compreende-se que a interação professor-aluno é parte significativa no processo de ensino, uma vez que é a partir dessa interação que vai sendo compartilhado o conhecimento do docente e, também, o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. É por isso que “ao professor cabe organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 212).

Evidentemente, o aluno, aqui, ocupa o centro dos objetivos a serem alcançados pelo professor, uma vez que situá-los no espaço e fazer relações pode ajudá-los a compreender a dinâmica da aprendizagem. Assim, o professor “[...] defende uma interação entre as estruturas do sujeito e o objecto de estudo; centra a sua atenção no sujeito, nos seus interesses, fomenta a autonomia e a livre expressão de ideias”. (GIORDAN, 1998 *apud* SOUSA, 2005, p. 38).

O desafio da contemporaneidade parece estar acerca da superação do modelo centralizado no professor e em suas ações, o qual tende a vê-lo como o único ser que detém conhecimentos sobre os conteúdos na sala de aula, já a aprendizagem do aluno é caracterizada pela simples repetição de conteúdo, muitas vezes, decorados por ele. É nesse sentido que “o paradigma tradicional, professor palestrante e aluno ouvinte, foi-nos ensinado pela nossa convivência de alunos [...]”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005. p. 211).

A visão tradicional parece perder força após o passar dos anos, sendo que, conforme Libâneo (1994, p. 16), “[...] a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que

consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos”. Nesse contexto, a condição de ensinar está inteiramente ligada ao profissional, cabendo a ele escolher como conduzir o processo de ensino, tendo em vista estimular no aprendiz todas as suas potencialidades, sendo que, para isso, o docente precisa seguir um direcionamento específico, contemplando a progressão da metodologia de ensino utilizada.

Quanto aos procedimentos adotados pelos docentes para alcançarem seus objetivos perante o ensino, Nérici (1983) diz que a metodologia de ensino: “[...] deve conduzir o educando à *auto-educação*, à autonomia, à emancipação do professor, isto é, deve levá-lo a *andar com as suas próprias pernas e a pensar com sua própria cabeça*”. (NÉRICI, 1983, p. 284, grifo do autor).

Já Libâneo (2012, p. 41) diz que “o ensino opera uma mediação cultural cujo papel é, precisamente, promover o desenvolvimento mental por meio da aprendizagem, convertendo a aprendizagem em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral”. Assim, o foco central de atuação da ação docente está diretamente ligado ao desenvolvimento mental do aluno, ou seja, promover a capacidade de despertar nele as condições de poder pensar, refletir e agir, fazendo com que ele seja membro ativo da sociedade. Portanto, “o trabalho dos professores consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade”. (LIBÂNEO, 2012, p. 41).

Por conseguinte, “no processo de formação e desenvolvimento da atividade mental humana, a mediação é a condição mais importante que determina não somente a estrutura como também a gênese das funções psíquicas”. (FREITAS, 2012, p. 130).

Libâneo et al. (2012) argumenta que a aprendizagem dos alunos depende do desempenho profissional do professor, ou seja, das ações desenvolvidas por ele durante o processo de ensino. Mas, na realidade, os objetivos de ensino não têm sido alcançados pelos docentes, tendo em vista que a péssima qualidade de formação dos mesmos está, inteiramente, ligada aos resultados insatisfatórios dos discentes quanto a sua aprendizagem.

De acordo com Marin et al. (2014), ao se basear nos estudos de Scheffler (1974), diz que o ensino é capaz de ter diversos significados, dentre eles o de êxito e o de tentativa, mas eles possuem a mesma intenção. Partindo do princípio de ensino como tentativa, a autora ressalta que “[...] por ser ativo, o ensino tem subjacente a ideia básica de que seja orientado por e para uma meta [...]”. Ou seja, busca um objetivo, a aprendizagem do aluno. Ela ainda salienta que “[...] essa tentativa tanto pode resultar em êxito quanto em fracasso”. (SCHEFFLER, 1974 *apud* MARIN et al., 2014, p. 149). Já sobre o êxito, a autora diz que “o

êxito da ação, de um lado, relaciona-se à obtenção dessa meta que é vinculada, necessariamente, à aprendizagem”. Porém, a ação de êxito pode ser considerada insatisfatória, caso não tenha obtido os resultados esperados. A autora ainda fala que ao tentar, e não conseguir o resultado previsto e proposto pela meta, “[...] leva muitos professores e até pesquisadores a propor a busca de regras que eventualmente possam garantir o resultado ocasionando as chamadas “receitas” tão ao gosto da perspectiva tecnicista.” (SCHEFFLER, 1974 *apud* MARIN et al., 2014, p. 150).

Nos cenários em que o aluno é visto como um ser passivo, apto apenas para receber informações e sem capacidade de oferecer nada em troca, Carvalho (2012, p. 13) frisa que:

É necessário problematizar as ações docentes para que as observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores ou para os professores em serviço, levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seus alunos.

A respeito dos professores que se formaram em ambientes em que predominavam a racionalidade imprevisível, singular, incerta, conflituosa e instável, que tendem a levar o docente a um possível enfrentamento da racionalidade técnica, é importante que o professor reflita “[...] sobre o que deve ser mantido e alterado, sendo, portanto, fundamental a clareza dos fins e valores. As raízes, crenças, hábitos e formas de ação podem significar resistências às práticas transformadoras”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 114).

Sobre os professores e seu ato de ensinar, Charlot (2013, p. 14, grifo do autor) expõe que:

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e os críticos sobre a realidade.

Ao que condizem alguns fatores essenciais para a formação de docentes, Libâneo (2012) monta uma série com quatro requisitos profissionais importantes. Dentre elas, é interessante destacar que, segundo o autor, a ação do professor não pode ser caracterizada como uma mera atividade técnica, e “[...] não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada”. (LIBÂNEO, 2012, p. 55).

Ainda nessa temática, o autor mencionado diz que é importante que haja uma conexão clara entre a ação do docente, ou seja, sua prática, com os assuntos teóricos que são os suportes para a ação docente. Ele ainda comenta que “a reflexão sobre a prática não resolve tudo[...]. São necessários estratégias, procedimentos, modos de fazer, com o suporte do conhecimento teórico, que ajudam a orientar com mais competência à aprendizagem dos alunos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 56-57).

Tendo em vista a importância da ação docente e suas características para realizar um ensino adequado, o qual busca compreender a natureza e os conhecimentos dos alunos, Franco (2012, p. 171) exalta que:

[...] o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis. O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar planejado o inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos de situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Então, evidentemente, a prática docente desempenha várias funções no processo de ensino, buscando sempre aprimorar nos educandos o seu mais alto grau de conhecimento, visando torná-los em seres mais pensantes, equilibrados e aptos a encarar os desafios impostos pela sociedade. Por isso, o docente deve procurar realizar suas ações com o intuito de “[...] desafiar, estimular e ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente [...]”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 215).

Um outro aspecto bastante relevante no processo de ensino diz respeito à comunicação oral adotada pelo professor, que deve ser trabalhada de forma significativa, caso contrário, levará o educando ao fracasso da aprendizagem, ou seja, não havendo comunicação clara, não haverá progresso na aprendizagem. Nesse caso, Nérici (1983, p. 195) informa que:

A linguagem didática é elemento fundamental na efetivação do ensino, juntamente com os métodos e técnicas de ensino e material didático. A linguagem didática é o meio de comunicação do professor com o educando. É o veículo utilizado pelo professor para comunicar-se com o educando, a fim de transmitir-lhe mensagens, da maneira mais simples, objetiva e direta possível.

Após alguns anos, o desenvolvimento profissional dos professores tem valorizado uma formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, a qual considerava os professores como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece

sua capacidade de decidir e de tomar decisões promovendo discussões sobre suas ações cotidianas com as produções teóricas, levando-os a reverem suas práticas e as teorias que as informam, buscando sempre pesquisar a prática e produzirem novos conhecimentos docentes. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005). Em vista disso,

O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por sua vez, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e distribuir conhecimentos na sociedade. (CHARLOT, 2013, p. 15).

Um das principais inovações no cenário contemporâneo corresponde às chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's. É praticamente impossível trabalhar atualmente sem fazer o uso de recursos tecnológicos, pois, “[...] às mudanças dos hábitos familiares e dos valores sociais, tiveram certamente um impacto particular nos estudantes, principalmente naqueles que cresceram junto com essas transformações sociais e essa revolução tecnológica”. (KARSENTI, 2008, p. 181).

É nessa linha de raciocínio que

[...] as novas tecnologias não podem mais ser consideradas, como eram até agora, como aperfeiçoamentos extrínsecos e instrumentais, cursos destacados da prática profissional diária. Pelo contrário, afirmamos que elas são capazes de trazer uma mudança profunda à formação no meio prático, assim como no futuro perfil de prática dos docentes em formação. (KARSENTI, 2008, p. 182).

Assim, levando em conta as transformações realizadas pelo mundo nas últimas décadas, não contemplar o uso de recursos tecnológicos durante a ação docente é quase que impossível, pois a tecnologia está inserida em todas as esferas da comunidade.

É importante salientar, ainda, que um dos problemas dos professores, de acordo com Charlot (2013), é que eles são exageradamente professores “[...] de respostas e poucos professores de questionamentos. Fazer nascerem novos questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino”. (CHARLOT, 2013, p. 178).

Portanto, o processo de ensino é algo mutável, dinâmico e que necessita de mudanças ao longo do tempo. Atualizar-se com o passar do tempo e de acordo com determinadas finalidades é importante para desempenhar a função docente, pois o professor pretende alcançar um objetivo bem específico, isto é, a aprendizagem satisfatória de seus educandos.



## 6 DISCUSSÃO, ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

### 6.1 ANÁLISE DOS DADOS DOS PROFESSORES – P

Nos últimos anos, o modelo de ensino brasileiro tem apresentado constantes dados insatisfatórios, tendo em vista o fracasso escolar nas várias áreas de atuação do professor, fato este que está diretamente ligado, principalmente, às visões de ensino dos profissionais e à maneira como eles abordam suas metodologias de ação. No entanto, o aluno também tem uma parcela de culpa quando não se dedica como deveria aos requisitos propostos pelo professor.

Dessa forma, a práxis docente é fator importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o docente buscará atingir seu principal objetivo, isto é, promover a efetiva aprendizagem desejada por seus educandos. Em vista do exposto, buscou-se identificar qual é a visão de ensino dos professores formadores do Curso de Letras do CFP/UFCG e, também, dos discentes ingressantes e dos concluintes do referido curso e instituição. Para tanto, foi formulada uma pergunta para os docentes e outra para os discentes, ambas similares.

A primeira, consistia em saber qual a concepção de ensinar vivenciada pelo docente, tendo como referência sua prática de ensino em sala de aula, ou seja, o que é ensinar a partir de sua ação. A segunda, buscou identificar qual é a concepção de ensino que os discentes possuem, considerando as ações de ensino desempenhadas pelos seus professores.

A partir da teoria e com base nos relatos dos entrevistados, constatou-se, em grande maioria, ações de ensino desempenhadas pelos docentes alicerçadas no modelo contemporâneo. No entanto, alguns indivíduos ainda tangenciam entre o modelo tradicional de ensino, isto é, aquele que visa a ação docente como uma simples transmissão de conhecimentos e o modelo contemporâneo, o qual objetiva buscar a reflexão do aluno a partir do que lhe é ensinado, intervindo no espaço onde ele está inserido.

Durante muitos anos, a profissão de professor era considerada como algo vocacional, tendo em vista que a pessoa possuía o dom de ensinar. Entretanto, nos dias atuais, a profissão é tida como ofício. (LESSARD; TARDIF, 2008). Nesse sentido, um dos voluntários expressou que o

Ensinar, para além da visão de ser missão, vocação, ao meu ver é efetivação de trabalho em favor de, sob o domínio de conteúdo, métodos e técnicas o professor proporcione situações didáticas que, a partir dos conhecimentos que o aluno já tem, este aprofunde seus saberes. Ensinar é, sobretudo, possibilitar o desenvolvimento da

capacidade cognoscente do aluno, a fim de que o mesmo forme atitudes, convicções, posturas sociais frente ao mundo em que se insere. (P03).

Assim, a questão de ensino está também ligada aos recursos didáticos que o profissional precisa usar para poder conseguir atingir o seu objetivo, ou seja, a aprendizagem dos alunos e, ainda, os meios abrangem os métodos e técnicas de ensino, como também todos os recursos auxiliares, esses que o professor tende a usá-los para estimular a aprendizagem dos alunos. (NÉRICI, 1983).

Conforme o que pode ser visto, a questão do ensinar relaciona-se aos recursos didáticos que o professor abre mão para alcançar o seu objetivo, isto é, a efetivação da aprendizagem. Outra coisa muito importante defendida é o fato de o professor usar a bagagem de conhecimentos prévios que o seu aluno já possui. Dessa maneira, caberá ao professor utilizar os mecanismos mais propícios para expandi-los ainda mais.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, o docente P20 se pronunciou da seguinte forma:

Ensinar, do meu ponto de vista, implica compartilhar conhecimentos. Nesse sentido, compete ao professor estabelecer uma relação dialógica na prática ensino-aprendizagem, levando o aluno a expressar seu conhecimento prévio, interagindo com os demais, para com isso atingir uma aprendizagem de boa qualidade, levando em conta o seu currículo oculto e o que o sistema propõe. (P20).

A partir disto, observa-se que o voluntário defende a importância de o docente, em sua plena ação, usar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos para realizar uma melhor explanação do conteúdo a ser transmitido e, ainda, defende a relevância da interação na sala de aula. Nesse sentido, essa concepção de ensino está em conformidade com o que diz Libâneo:

O ensino opera uma mediação cultural cujo papel é, precisamente, promover o desenvolvimento mental por meio da aprendizagem, convertendo a aprendizagem em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. [...] O trabalho dos professores consiste em ajudar o aluno, por meio dos conteúdos, a adquirir capacidades para novas operações mentais ou modificar as existentes, com que se operam mudanças qualitativas em sua personalidade. (LIBÂNEO et al., 2012, p. 41).

Destarte, o docente P09 enfatizou que o seu “[...] conceito do ensino envolve, necessariamente, a formação do cidadão, seja para o exercício de uma profissão, seja para a convivência e atuação social. Ensinar é transformar pessoas, é formar cidadãos participativos, críticos, autônomos e livres.”. Já o professor P18 disse o seguinte:

Acho que ensinar não é apenas instruir, lecionar, levar conhecimento a alguém, mas é, sobretudo, conscientizar esse alguém (o aluno) para o seu verdadeiro papel de cidadão ético na sociedade, de um indivíduo que deverá dar um retorno a esta sociedade e poder fazer o melhor por ela.

Dessa forma, acredita-se que eles fomentam a reflexão dos discentes a fim de promover a sua autonomia, como ser atuante na sociedade, para agir em conformidade com suas próprias convicções.

Para docente P05, “ensinar, [...] é contribuir para que o aluno desenvolva suas potencialidades, incluindo a criatividade e a criticidade diante de questões práticas e também teóricas, objetivas e subjetivas”. À vista disso, percebe-se que o docente procura desenvolver as potencialidades de seus alunos. É interessante informar que ele relata sobre o despertar da criticidade, ou seja, uma forma bem ativa no processo de autonomia dos discentes, um ato bem característico na contemporaneidade.

Então, a relevância do trabalho docente está em promover situações que visam ajudar no desenvolvimento da capacidade mental dos alunos. E ainda, quanto aos objetivos pretendidos, busca-se modificar ou promover novos conhecimentos a partir dos conteúdos aplicados pelo docente.

Outro relato revela que, ensinar é construir conhecimentos em conjunto com os discentes. Para o participante P16, os aprendizes são dotados de conhecimentos e esses saberes são significativos para a sua formação. Ele ainda salienta que o ensino não é apenas a transmissão de conteúdos didáticos. Dessa forma, identifica-se que ele acredita na transmissão de conhecimentos, concepção bem tradicional de ensino. No entanto, o voluntário defende, ainda, a reflexão e o debate de assuntos do cotidiano social dos alunos, portanto, tangencia entre a visão tradicional e a contemporânea, sendo que essa última sobressai a primeira. Ver o relato:

Ensinar, para mim, é construir conhecimentos juntamente com os alunos, tendo em vista que estes são seres dotados não só de inteligência e conhecimentos formais prévios, mas também de experiências de vida que contribuem significativamente para sua formação. Deste modo, eu, enquanto professora, não detenho o conhecimento em sala de aula, apenas mais experiência acadêmica, a qual eu compartilho com meus alunos, ao passo que também aprendo com eles. Por fim, acredito que ensinar não diz respeito apenas ao repasse ou transmissão de conteúdos didáticos, mas também à reflexão e ao debate de temas presentes na vida dos discentes, como a ética e a cidadania. (P16).

Já o professor P08 discorre que “ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos, é também a oportunidade de contribuirmos para a formação de cidadãos. Ao mesmo tempo, neste processo, vivenciamos trocas de experiências que são significantes para nossa própria formação”.

Em conformidade com o apresentado, o docente deve “[...] desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente [...]” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 215).

Outro entrevistado utilizou em sua resposta a afirmativa de que o ensinar deve ir além da transmissão de um conhecimento intelectual. Assim sendo, constata-se que ele acredita na possibilidade tradicional de que o ensino possa realmente ser transmitido de uma pessoa para outra. De acordo com ele:

Ensinar é mediar conhecimento adquirido ao longo da convivência humana nos aspectos humanos, intelectuais entre outros. Assim o ensino deve ir além da transmissão de um conhecimento intelectual, é também a capacidade de despertar no outro a capacidade de refletir sobre a dimensão humana que envolve o saber entender o outro para a evolução das habilidades diversas do ser humano. (P01).

Desta maneira, com enfoque na resposta acima, observou-se que ele defende uma ideia de mediação de seus conhecimentos, os quais ele já possui, contudo, ainda argumenta que é importante incentivar a capacidade de reflexão nos aprendizes.

Já a concepção de um ensino positivo defendida por Franco (2012) é bem parecida com a de um dos voluntários do estudo. Para o autor supracitado,

[...] o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis. O importante acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadear nos alunos de situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude. (FRANCO, 2012, p. 171).

Segundo o professor, defendendo sua visão de ensino:

Ensinar significa fomentar no outro o desejo de conhecer. Para isto, ao invés de trazer resumos modelos pré-moldados dos conceitos, o professor deve questionar os sujeitos sobre os conhecimentos a serem socializados. Neste processo, a bagagem sociocultural do educando deve ser o ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas e que, dessa maneira, o professor pode relacionar os conteúdos com as problemáticas sociais, isto é, estabelecer paralelos, fazer correlações e, sobretudo, politizar os sujeitos sobre sua formação enquanto prática de desenvolvimento humano, científico e cultural. (P21).

Em conjunto, percebe-se que o docente tende a questionar seu educando com o intuito de socializar os conceitos que deseja compartilhar, para isso são contemplados os saberes que o aprendiz possui, fazendo com que eles sejam exatamente o ponto de largada. Outro item relatado pelo participante é o de fazer correlações entre o aprendiz e o espaço por ele frequentado, tendo em vista estabelecer alusão às problemáticas sociais por ele enfrentadas.

Um dos docentes enfatizou que “ensinar é promover ações que possibilitem ao aluno, construir conhecimentos e habilidades (individuais e sociais), refletir sobre o conhecimento e sobre a sua existência a fim de ser e agir no mundo enquanto sujeito”. (P02). Com enfoque no relatado pelo docente, destaca-se que ele tem uma visão que quer fomentar nos aprendizes uma reflexão sobre a sua existência no mundo. Com isto, “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e distribuir conhecimentos na sociedade”. (CHARLOT, 2013, p. 15).

Neste mesmo direcionamento, o participante P04 expõe que

Ensinar não é uma reprodução de um conhecimento sistematizado. Ensinar é um ato de estudo e reflexão. Estudo porque debruçamo-nos sobre um determinado assunto e reflexão porque precisamos ter um olhar estudantil: imaginar como a turma captaria melhor esse conhecimento a ser repassado. Para isso, ocorre um estudo contextual. Analisamos a turma, os alunos, olhamos com atenção para as dificuldades para auxiliá-los a superar, através da reflexão crítica, as próprias dificuldades. Outro ponto a ser ponderado no ato de ensinar é ver os aprendizes de modo mais humano, sem deixar de exigir e cumprir as propostas disciplinares. (P04).

Identifica-se, nesse relato, uma grande preocupação com o entendimento dos alunos, isto é, as formas como eles vão compreender o que o professor deseja ensinar. Para tanto, o professor aqui demonstra promover situações com a finalidade de instigar o senso crítico de reflexão em seus alunos, o mesmo ainda explana a relevância de analisar as dificuldades para poder chegar a uma resposta efetiva, ou seja, solucionar a dúvida persistente dos alunos.

Para um dos envolvidos com a pesquisa, o qual já tem mais de 20 anos de experiência em sala de aula,

A prática do ensino para mim é de suma importância e, portanto, requer uma grande responsabilidade. Sou consciente que cada aluno, ao chegar em sala de aula traz consigo uma bagagem de conhecimentos prévios, valores, crenças que eu, como professor, devo dialogar com os novos conhecimentos que cada disciplina oferece. Portanto, para mim, é importante oferecer as condições para que o aluno possa manifestar o seu pensamento e posicionar-se com autonomia, trazendo sua prática social. Nesse sentido o ensino para mim tem significado, porque falamos de algo que faz parte da vida cotidiana do aluno. A minha experiência de mais de 20 anos de docência me faz entender que cada dia aprendo com meus alunos, portanto não há uma categoria de ensino vertical, de cima para baixo, mas um aprender juntos. (P07).

Logo, vê-se que o docente visa proporcionar, a partir da sua ação, a autonomia necessária que o aluno precisa ter para se manifestar socialmente. Desta forma, ele ainda contempla os saberes do discente e acredita na aprendizagem horizontal, uma aprendizagem em que o professor está ao lado do aluno, ensinando e aprendendo em conjunto.

Para Amaral (2012), a decisão de utilizar diferentes formas de ensino é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que aquelas, que são centradas nos alunos e com uma visão coletiva, encontram um vasto espaço para sua inserção. Tal autora ainda afirma que “a criação de novas metodologias de ensino envolvendo as múltiplas linguagens dos novos tempos tornou-se uma questão fundamental.” (AMARAL, 2012, p. 252).

Nota-se que o próximo docente acredita na mediação da linguagem como elemento significativo para o aperfeiçoamento da formação do indivíduo na sociedade. Para ele, é também um processo político, social e cultural na qual se partilham conhecimentos de ambos os lados – professores e alunos – para se desenvolver com êxito novos saberes coletivos e sociais que os ajudarão no convívio humano. Sendo assim,

Ensinar é um processo sócio-político e cultural de formação do indivíduo. Processo esse em que os atores envolvidos compartilham de suas vivências individuais e coletivas na construção de conhecimentos, que mediado pela língua(gem) os tornam capazes de conviverem e de realizarem as diversas atividades em sociedade. (P19).

No sentido do diálogo entre a teoria e a prática, Charlot (2013) afirma que “[...] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar”. (CHARLOT, 2013, p. 14). Desta maneira, cabe ao docente refletir sobre suas ações no decorrer do processo de ensino.

Um dos participantes do estudo enfatiza que “ensinar é dialogar teoria e prática numa construção dialógica que respeite os agentes, seus contextos e aplicações. Com isso, tornam-se inclusivas práticas e modelos pedagógicos.” (P11). A partir do mostrado, observa-se que o voluntário defende a ideia de fazer relações entre a teoria e a prática, isto é, não deixar que ambos sejam vistos como coisas distintas. Sendo assim, infere-se que a relação da teoria com a prática trará resultados positivos para os alunos.

Freitas (2012, p. 130) expõe que, “no processo de formação e desenvolvimento da atividade mental humana, a mediação é a condição mais importante que determina não somente a estrutura como também a gênese das funções psíquicas”. Isto posto, a mediação é o

que parece ser o mais apropriado para a apresentação dos conteúdos em sala de aula. Nessa mesma visão, um dos entrevistados discorreu:

Na minha concepção ensinar é um processo de mediação plurissignificativo e que demanda do professor um olhar aberto, humanista para lidar com questões das mais diversas ordens, sejam elas culturais, religiosas, éticas, etc. É um processo que exige pensar não apenas na sala de aula, mas os elementos que dialogam com a sociedade nos aspectos externos. (P06).

Nesse conceito, vê-se que o sujeito defende uma visão centralizada na mediação dos saberes, na qual o professor precisa ter uma liberdade perante as características individuais dos alunos, o mesmo ainda enfoca que a realidade externa à sala de aula deve ser considerada, pois não pode existir uma fragmentação entre ambas as partes.

Discute-se muito a questão da reflexão, mas, afinal, o que é exatamente? Segundo Sforzi (2012, p. 480), a reflexão:

[...] é um mecanismo com qual o sujeito estabelece a relação entre as ações que realiza e as exigidas pela atividade/problema em que está inserido, ou seja, é uma tomada de consciência da própria ação. Trata-se, portanto, de um elemento que inexiste na ação mecânica ou instintiva. Como uma ação mental, a reflexão é subjetiva, mas manifesta-se na explicitação das razões ou dos critérios utilizados pelo estudante para resolver as tarefas propostas. Assim, pode ser acompanhada e avaliada pelo professor.

Portanto, a reflexão promove uma visão interior e pretende fazer com que o próprio sujeito reflita sobre suas ações em conformidade com o que é exigido pelo meio social onde ele está interagindo. É a tomada de posição frente às exigências que lhe são postas pela sociedade, procurando torná-lo um ser mais ativo e livre perante seus atos e decisões.

De acordo com mais um entrevistado, ensinar é “[...] possibilitar uma formação cidadã, crítica e reflexiva”. (P12). O mesmo ainda frisa que:

[...] o ensino ultrapassa os limites dos conteúdos curriculares e alcança as vivências do sujeito aprendiz. Tal concepção de ensino, que dialoga com uma abordagem interativa e dialógica do fazer do docente e do discente é, inclusive, uma das máximas defendidas pelos documentos oficiais da educação. Tais documentos preveem que o ensino seja pautado em abordagens produtivas e que os conteúdos sejam discutidos transversalmente e interdisciplinarmente na sala de aula. Apesar de muitos professores, tanto na academia como na rede de ensino básico já terem noção de tal concepção de ensino, ainda encontramos aulas práticas alheias à realidade do aprendiz. No âmbito da academia, por exemplo, é comum formas de avaliação e exposição de conteúdos que não contribuem para uma formação acadêmica produtiva, o que leva a muitos alunos a saírem do espaço acadêmico e encontrarem

grandes desafios na hora de pôr em prática a teoria estudada em média quatro anos de formação.

Assim, se pensarmos o ensino sob o viés da escola de ensino básico ou da academia, em ambos os espaços ainda encontramos disparidades quanto aos discursos apregoados nos mais diversos documentos oficiais da educação, o que talvez tenha repercutido nas avaliações externas. (P12).

Isto posto, “ao professor cabe organizar as atividades de ensino, de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo”. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 212).

Entende-se, portanto, que o docente P12 preocupa-se com a eficiência do fazer docente, da maneira como o qual realiza suas ações na sala de aula. Defende, ainda, a concepção de ensino pautada na interação entre professor/aluno e faz crítica a algumas formas de ensino vivenciadas pelos docentes, que são diferentes das realizadas, vividas pelos discentes, tornando assim uma ação equivocada e insuficiente. Outro fato observado é que o docente P12 reprova a ação avaliativa de alguns docentes, pois a forma de avaliação não consegue atingir seu verdadeiro objetivo, fazendo com que uns desistam de sua jornada acadêmica. Por fim, ele defende que o docente precisa promover um ensino crítico, reflexivo e cidadão, com enfoque no aprendiz, para dar-lhe condições de autonomia.

Nessa mesma perspectiva, segundo o professor P22, além de ensinar o docente também educa, pois,

No papel de educador deve pensar, portanto, a formação em sua integralidade, o que vai muito além do que prevê o conjunto das disciplinas ofertadas pelo curso. Ensinar para a vida requer pensar a sua prática cotidiana dos futuros profissionais e de que maneira tudo aquilo que vem sendo abordado para ele tenha sentido. (P22).

Nesse contexto, constata-se que o docente vê o ensino como algo que vai além da sala de aula, procurando ponderar as ações que visam proporcionar mais resultados satisfatórios para o desenvolvimento de uma reflexão sobre aquilo que o aluno está fazendo, ou seja, busca satisfazer o sentido do para que fazer, visando estabelecer uma resposta para o fazer docente.

Uma coisa bastante significativa no processo da ação docente é que a teoria do ensino e desenvolvimento “[...] traz para a didática o fundamento para justificar a relação indissolúvel entre o plano epistemológico (da ciência ensinada) e o plano didático, isto é, entre a disciplina e a didática, uma vez que lidar didaticamente com algo é lidar epistemologicamente com algo.” (LIBÂNEO et al., 2012, p.50). Dessa forma, são práticas



inter-relacionadas à ação docente e aos conteúdos a serem aplicados pelos docentes, tornando assim um fazer convicto de ações que são desencadeadas para alcançarem uma meta.

Em concordância com a afirmação acima, outro docente se expressou da seguinte forma:

O professor, atualmente, é visto como um facilitador, um “curador”, alguém que tem como objetivo guiar o aluno no processo de aprendizagem – que é o objetivo do ensino – e usar as estratégias mais apropriadas para isso. O aluno, por sua vez, participa ativamente desse processo, sendo também responsável por sua aprendizagem. [...] Sendo assim, para que o ensino aconteça de forma eficiente, é preciso que o professor tenha conhecimentos relacionados à sua área, obviamente, mas também sobre Didática, teorias de aprendizagem, etc, para saber fazer escolhas conscientes das abordagens que guiarão o ensino. (P10).

De acordo com o exposto, percebe-se, então, que esse sujeito utiliza os recursos que têm a sua disposição para guiar sua ação. E, ainda, resguarda a importância da interação do aprendiz no processo de ensino, uma vez que também é responsável pelo desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, ainda enfatiza a relevância de o docente possuir conhecimentos de sua área de atuação, como também de Didática, pois esses saberes serão essenciais no processo de ensino benéfico para ambos os envolvidos.

Os saberes que os discentes possuem fazem enorme diferença quando o docente precisa analisar os conteúdos e planejar a sua metodologia de ensino. Logo, “é o momento em que o professor formula tarefas de aprendizagem com suficiente atrativo para canalizar os motivos dos alunos para o conteúdo. Esta é a maneira de ligar o conteúdo e o desenvolvimento da personalidade. (LIBÂNEO et al., 2012, p. 57).

Respondendo à pergunta chave deste estudo, o professor a seguir se expressou da seguinte forma:

Inicialmente minha concepção de ensinar, na perspectiva didático-pedagógica é fundamentada na reflexão de Freire de que “ninguém ensina nada a ninguém” uma vez que, com base na minha experiência, compreendo que o saber se constrói no fazer. O professor, nesse direcionamento, é um mediador que incita, provoca o aluno, com ele interagindo, para construir o conhecimento. Ensinar é, pois, possibilitar ao outro um saber-fazer. (P14).

Por consequência do apresentado, percebe-se que o professor defende uma ideia centralizada no fazer para aprender. Ele discorre que a interação é peça primordial para um bom ensino e, ainda, a mediação do professor deve levar o aluno a construir novos conhecimentos a partir do fazer docente, isto é, o saber irá ser construído a partir do fazer.

Em uma resposta curta, porém direta, um docente relatou que ensinar é “transmitir conhecimentos na busca ampliada de novos saberes.” (P13). Repara-se, pois, que o docente enfatiza uma das duas concepções de ensino aqui debatidas. Assim, observa-se, com base na resposta que ele acredita na transmissão de conhecimentos.

O sujeito P17 entende que o ensinar é um prazer:

Ensinar, para mim, no sentido de “si para si”, ou de “mim para mim mesmo” é um “hobby”, no sentido de algo que me traz prazer e divertimento, não no sentido de algo sem compromisso, ao contrário. No sentido de “mim para o outro”, é um serviço altamente relevante que presto a indivíduos, à minha região, ao meu país. Ensinar não é um fardo, para mim é a profissão que acolhe, porque acredito no seu poder de transformação individual e coletivo.

No entanto, ele discorre que a prática docente tem o poder de transformar as pessoas, seja individualmente ou coletivamente. Assim, “[...] as metodologias, em especial aquelas centradas nos alunos, revestidas de um caráter nitidamente "coletivo", encontraram um campo fértil para a sua implantação. (AMARAL, 2012, p. 252).

De todos os entrevistados apenas 01 (um) não apresentou o seu conceito de ensinar e sim, fez uma caracterização do ensino em sua área específica, quando assim descreve:

O ensino de Libras é muito importante, tendo em vista que a mesma é diferente do português na sua parte estrutural e gramatical, sendo a Libras visual-espacial e deve ser ensinada como primeira língua para os surdos a sua língua natural e materna, enquanto o português deve ser adquirido posteriormente, passando a ser a segunda língua. É necessário que o profissional esteja capacitado para ensinar tanto para crianças ouvintes, quanto surdas e para que seja possível o aprendizado, utilizar métodos da cultura surda através de desenhos, imagens, etc... Assim a comunidade surda defende a implantação das escolas bilíngues.

Nota-se, então, que o participante do estudo considera que o profissional precisa ser capacitado para os desafios que a profissão nos oferece, isto é, estar apto a receber os mais variados tipos de pessoas. Ainda, acha que o ensino da disciplina Libras possui uma significativa importância para os surdos. Em tal caso, percebe-se que a ação do ensinar em escala ampla não foi contemplada, tornando-a insuficiente para o nosso objeto de estudo.

Em linhas gerais, observa-se que o ensino vivenciado pelos docentes tende a ser mais para uma visão contemporânea do que para uma tradicional. Salvo casos em que docentes tangenciam entre uma e outra concepção, é possível dizer que os sujeitos do estudo compreendem e trabalham o ensino numa dimensão mais contemporânea, buscando associar a construção do conhecimento vinculada a uma formação política, ética e de transformação do

sujeito que pensa e age. Evidentemente, também, que vários deles acreditam na relevância de se usar todos os conhecimentos prévios que cada um dos discentes possuem, a fim de poder fazer relações e aprimorar esses conhecimentos, como também construir novos. Seguidamente, analisaram-se as concepções dos discentes ingressantes no curso.

## 6.2 ANÁLISE DOS DADOS DOS DICENTES INGRESSANTES – DI

O aluno desempenha papel fundamental no sentido educacional, pois, sem ele não há nenhuma possibilidade de poder ser exercida a função de magistério. Nesse sentido, para a realização de nossa pesquisa, pensamos também nos discentes. Sendo assim, colocar em evidência a concepção de ensino de cada aluno, com base no ensino realizado pelos seus professores atuais, bem como os anteriores, se faz necessário porque é de suma importância para o nosso estudo aqui discutido, uma vez que saber o que pensam eles sobre a práxis desempenhada pelos docentes nos trará suporte essencial para podermos tomar conhecimento sobre o desempenho do ensino por eles enfatizados. Dessa forma, busca-se trazer à tona o olhar do discente, colocando-o em evidência, dando-lhe total apreço e importância social, cultural e estudantil. Assim, nosso primeiro entrevistado discorreu que:

Ensinar, transmitir seus conhecimentos para alguém. O ensino é muito mais que uma atividade didática, esta palavra é corriqueiramente associada ao professor, generalizando, atribuindo ao ensino apenas uma função escolar. Mas como sabemos, ensinar vai muito além de repassar conhecimentos de maneira que seja engessado as múltiplas possibilidades que o interlocutor venha a instigar no seu receptor, visto que, o ensino não é um repasse, mas a abertura para novas ideias, ensinar é proporcionar, cultivar novos pensadores. (DI01).

De acordo com Charlot (2013, p. 12), “o desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo”.

Em vista do apresentado, observa-se que o discente passava entre as duas concepções de ensino aqui debatidas, ora diz que ensinar é transmitir conhecimentos, ora diz que é instigar o receptor. Nota-se que ele não tem uma concepção definitiva. No entanto, tende a focar mais na ação de propiciar algo, fato evidenciado quando diz que “ensinar vai muito além de repassar conhecimentos” (DI01). Em outro momento ele diz que ensinar não é repassar conhecimentos. Nesse sentido, percebe-se uma certa contradição em sua resposta,

visto que o mesmo relatou que o ensino é transmissão de conhecimentos. Então, há subsídios concretos que possibilitem anexá-lo a uma ou outra concepção de ensino.

Continuando a exploração das entrevistas, o discente DI02 relatou que o ensinar é meramente transmissão de conhecimentos, porém, conforme o que pode ser visto, ele se contradiz em sua própria resposta:

Ensinar não é apenas intermediar, passar o conteúdo desejado. Vai muito mais além. Ensinar é transmitir e se certificar que está sendo absorvido, caso contrário não será ensinar e sim expressar. É buscar uma metodologia que possa ser inserida e ter maior sucesso no quesito absorção do que está sendo passado. É, enfim, uma ação solidária, conjunta, é uma interação de emissor, receptor e compreensão, pois sem compreensão não há ensino. (DI02).

Observa-se no relato que o discente mira na busca de uma metodologia para a realização da aprendizagem, e ainda enfatiza a palavra “absorção”. E mais, diz que o ensinar é “uma ação solidária”. Infere-se, assim, que o professor não está exercendo sua função remuneradamente, mas prestando um favor aos alunos, no entanto, sabemos que tanto nas escolas quanto nas Universidades isso não ocorre. Ainda, discorre que a ação docente é uma interação entre professor e aluno. Assim sendo, “[...] ensinar é uma ação necessária na atividade pedagógica tanto quanto é necessário estudar e aprender. Não se concebe a aprendizagem como uma ação espontânea ou decorrente da ação dos estudantes de forma independente”. (BERNARDES, 2012, p. 82).

A respeito dos métodos desempenhados pelos seus professores para realização da aprendizagem significativa, mais um discente discursou que:

Pelas minhas vivências enquanto discente, percebo cada dia mais que ensinar não é apenas transmitir informações que se encontram guardadas no consciente, mas dar suporte para que os estudantes possam explorar sua aprendizagem; ir além daquilo que é dito em sala de aula. Ensinar não é mostrar o caminho a ser percorrido; trata-se de guiar, monitorar. (DI05).

Observa-se, na exposição, uma atenção proferida ao monitoramento e direcionamento para um objetivo pretendido. O discente parece acreditar, mesmo que de forma vaga, na transmissão de conhecimentos, caso mostrado na frase “apenas transmitir informações”. No entanto, ele diz que o ensinar é também dar suporte que visa à expansão da aprendizagem. Nesse contexto, o docente vai além da ação realizada dentro da sala de aula, isto é, ele realiza atividades de reflexão que abordam temas extraescolares, percorrendo, assim, outros lugares fora da dimensão escolar, pois espera-se que ele “[...] seja também capaz de *ensinar*

*promovendo aprendizagem*. O conhecimento de pesquisas pedagógicas e o domínio de métodos e técnicas de ensino podem auxiliá-lo bastante nessa tarefa”. (AMARAL, 2012, p. 257, grifo do autor).

Conforme outro discente, mesmo acreditando que deveria ser diferente, o que acontece na realidade é que ensinar é somente transmissão de conhecimentos, para ele o professor não considera os conhecimentos que os discentes possuem, quando assim afirma:

De acordo com minhas vivências, ensinar é transmissão de conhecimentos. Não havendo, portanto, uma mediação, por parte do professor, no sentido de possibilitar ao aluno uma autonomia, para que a partir dos subsídios dados pelo professor, este possa desenvolver-se. Seguindo textos e métodos já estabelecidos, o docente visa à, tão somente, transmissão daquele conteúdo já determinado para ser dado aos alunos, não pensando as diferenças necessidades de cada turma e aluno, por exemplo, haja vista, sem prendimento à ideia: os alunos nada sabem, necessitam de conteúdos, vendo-os como tábula rasa. (DI03).

Diferente dos outros discentes, este enfatiza que a ação desempenhada pelos seus professores é puramente tradicional, baseada em transmissão de conhecimentos, não existindo nenhum aporte que vise promover a reflexão nos alunos. Percebe-se, também, que, para esse discente, os docentes seguem um manual de regras, o qual enxergam os aprendizes como seres rasos de conhecimentos, demonstrando assim, desprezo pelos saberes por eles adquiridos em toda sua vida social, cultural e acadêmica.

No enfoque *tradicional* ou *prático-artesanal*, a finalidade do ensino é a de transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades, [...] reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados. (PIMENTA, 2005, p. 183, grifo da autora).

Outro participante discorreu sobre sua vivência em sala de aula, quando aluno do Ensino Fundamental e Médio. Esse é observado em seu relato:

De acordo com a minha vivência durante o ensino médio e o fundamental, pode perceber que a concepção de ensinar vai muito mais além de está em sala de aula lendo os conteúdos dos livros de datiloscritos. Isso está muito a frente de tudo, pois o professor tem uma grande importância na participação da formação de cada aluno, pois são eles que nos motiva dia a dia a nos tornarmos cidadãos de bem, de acordo com seus conhecimentos passados para nós, assim fazendo com que aprendemos com seus ensinamentos, lutar pelos nossos sonhos e nunca desistir, mais sem persistir. (DI04).

Observa-se que DI04 diz que o ensinar vai além do que o docente ler em sala de aula, mas o mesmo não chega a falar o que, efetivamente, é esse além. Ademais, ele conta do papel fundamental desempenhado pelo docente, no qual se espelha.

Da mesma forma que foi dada oportunidade de expressão aos alunos ingressantes, também foi concedido o mesmo espaço para os discentes egressos. Sendo assim, tem-se conhecimento do que disseram os concluintes a seguir.

### 6.3 ANÁLISE DOS DADOS DOS DISCENTES CONCLUINTES – DC

Dando prosseguimento ao nosso estudo, foi reservado o direito de expressão aos alunos concluintes, pois eles também fazem parte de nosso intuito principal, uma vez que sua efetiva participação nos trará mais elementos de estudos que contribuem para se chegar ao nosso objetivo. Dessa forma, sabendo da importância que têm os concluintes por terem vivenciado o processo, eles não poderiam ficar à margem desse estudo, pois possuem uma experiência acadêmica mais significativa.

Para eles, foi proferida a mesma pergunta feita aos alunos ingressantes, pois o foco da pesquisa consiste em um único objetivo para cada um deles, isto é, a concepção de ensinar, tendo em vista a efetivação da docência realizada pelos seus professores do curso de Letras/Português da UFCG.

Durante as análises dos dados, pôde-se perceber que os alunos concluintes enfatizam que o ensinar, tendo como base as atuações de ensino praticadas por seus professores, consiste na troca de conhecimentos, visto que os professores consideram os saberes que seus aprendizes possuem, logo, existe uma interação significativa entre o professor e o aluno. Isso acaba por evidenciar um ensino pautado na visão de que todos os discentes têm algo a oferecer, cabendo ao docente propor estratégias que visem o aperfeiçoamento dos saberes existentes, propiciando, assim, reais possibilidades da expansão de tal sabedoria.

Em conformidade com o exposto, observa-se nos discursos uma visão mais atual da efetivação do ensino realizada pelos professores em âmbito superior. Com enfoque nessa visão, tem-se as seguintes constatações:

Ensinar é trocar conhecimentos. Nesse processo, o docente ensina o que estudou, bem como o conhecimento que tem, e aprende o que o discente possui de conhecimento. (DC01).

[...] interação da aprendizagem entre os sujeitos envolvidos [...]. (DC04).

[...] trocas de uma série de conhecimentos. (DC05).

[...] ensinar é considerar conhecimentos adquiridos com o outro, transformando-os em agentes passíveis de discussão e troca mútua. (DC03).

O ensinar não é uma atividade mecânica, da mera transmissão de conhecimentos. Ensinar envolve estratégias e se dá a partir da interação entre os sujeitos professor/aluno. (DC02).

Além disto, “[...] o aluno não é visto como um simples receptor passivo do que lhe transmitem, mas como um sujeito ativo que interage e dialoga criticamente.” (DC02). Dessa maneira, tal discente defende que os professores dão liberdade aos seus educandos, fornecendo aportes essenciais para que eles possam interagir, não somente com os colegas, mas também com o próprio professor, fomentando a autonomia de seus aprendizes. Nessa direção, segundo Libâneo (1994, p. 22), cabe ao professor e a instituição de ensino:

[...] assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social.

Dito isso, fica claro nas respostas apresentadas pelos discentes um ensino alicerçado na interação das pessoas envolvidas, isto é, dos professores e alunos. Em relação a isso, e em conformidade com o que diz a literatura específica da área, o papel desempenhado pelo docente está sendo realizado de uma forma que procura alcançar uma aprendizagem significativa nos aprendizes, posto que os mesmos, com enfoque nos relatos, executam atividades visando conseguir a efetuação da independência social dos discentes.

No que diz respeito aos conhecimentos que os discentes possuem, esses que são considerados pelos professores, os alunos se pronunciaram da seguinte forma:

O conceito de ensinar, para mim, está relacionado a uma perspectiva de interação da aprendizagem entre os sujeitos envolvidos [...]. (DC04).

[...] o ensinar é uma atividade interativa, que leva em conta todos os conhecimentos e a bagagem social e cultural dos alunos. (DC02).

Ao longo de minha formação acadêmica, tenho presenciado, através da maioria dos docentes, uma preocupação em inserir nós alunos no universo da pesquisa e na participação como sujeitos que têm opiniões. (DC03).

Fica exposto que os docentes não tendem a ver os seus alunos como sujeitos sem saberes, como enfoca e defende o behaviorismo, que enxerga o meio ambiente como fator único e significativo no processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010). É nesse sentido que o autor supracitado relata que “a contribuição negativa atribuída ao papel do professor é clara: partindo do pressuposto de que os alunos não sabem nada, quem deve transferir conhecimentos para eles é o professor. A partir do behaviorismo, *ensinar* passa a ser visto como sinônimo de *transferir conhecimentos*.” (OLIVEIRA, 2010, p. 27, grifo do autor).

Nesse enfoque, o mesmo autor ainda pergunta se é possível transferir conhecimentos e, adiante, ele mesmo responde que “ninguém pode transferir seus conhecimentos para ninguém”. (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Ainda, Oliveira (2010) vai explicar o porquê tais conhecimentos não podem ser repassados para outras pessoas, pois, segundo ele, “[...] o aprendizado não ocorre de maneira uniforme em uma turma com 40 alunos, que usam o mesmo livro didático e que têm as mesmas aulas com o mesmo professor na mesma sala de aula.” (OLIVEIRA, 2010, p. 27). O autor mencionado vai além, pois ele próprio esclarece o motivo da não transmissão uniforme. Para ele,

Simplesmente, e exatamente, porque os alunos são pessoas diferentes, com histórias de vida pessoal distintas; porque o conhecimento do professor não pode ser transferido para a cabeça do aluno; porque o aluno participa mais ou menos ativamente (ou não participa) do processo de aprendizagem. Se essa transferência fosse possível, os discípulos de Platão teriam sido novos Platões e os alunos que Einstein teve em Praga teriam sido novos Einsteins, e todos os estudantes aprenderiam sem dificuldade. Só que isso não aconteceu e nem acontece. (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Então, os professores desempenham tarefas que aceitam os saberes dos aprendizes, caso defendido pelo interacionismo. A perspectiva interacionista “[...] vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido.” (OLIVEIRA, 2010, p. 28). Tal visão não vê mais o aluno como ser passivo “[...] ele passa a ser concebido como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores [...]”. (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Dessa forma, com base nos relatos dos discentes e discutidos à luz da literatura, vê-se que as ações dos professores seguem uma linha interacionista, a qual visa proporcionar fundamentos de motivação da aprendizagem através da interação, como também considerando os conhecimentos que o aprendiz tem.



## 6.4 RESULTADOS DAS ANÁLISES POR GRUPOS DE SUJEITOS DA PESQUISA

6.4.1 Resultados dos dados dos professores: **Unidades de Registro e de Contexto**QUADRO 5 - Relatos, *ipsis litteris*, dos Professores

Categoria	Sujeito	Subcategorias		Unidade de contexto
		O ensino tradicional/Unidade de registro	O ensino contemporâneo/Unidade de registro	
O ensino	P. 01		Reflexão das ações	O ensino deve ir além da transmissão de um conhecimento intelectual, é também a capacidade de despertar no outro a capacidade de refletir sobre a dimensão humana.
	P. 02		Reflexão das ações	Promover ações que possibilitem ao aluno, construir conhecimentos e habilidades (individuais e sociais). É fazer o aluno refletir sobre o conhecimento e sobre a sua existência a fim de ser e agir no mundo enquanto sujeito.
	P. 03		Desenvolvimento dos conhecimentos	O professor deve proporcionar situações didáticas que, a partir dos conhecimentos que o aluno já tem, este aprofunde seus saberes. Ensinar é, sobretudo, possibilitar o desenvolvimento da capacidade cognoscente do aluno, a fim de que o mesmo forme atitudes, convicções, posturas sociais frente ao mundo em que se insere.
	P. 04		Reflexão das ações	Ensinar não é uma reprodução de um conhecimento sistematizado. Ensinar é um ato de estudo e reflexão. Estudo porque debruçamos sobre um determinado assunto e reflexão porque precisamos ter um olhar estudantil: imaginar como a turma captaria melhor esse conhecimento.
	P. 05		Desenvolvimento dos conhecimentos	Ensinar, para mim, é contribuir para que o aluno desenvolva suas potencialidades, incluindo a criatividade e a criticidade diante de questões práticas e também teóricas, objetivas e subjetivas.
	P. 06		Mediação dos conhecimentos	Na minha concepção ensinar é um processo de mediação plurissignificativo e que demanda do professor um olhar aberto, humanista para lidar com questões das mais diversas ordens.

P. 07		Autonomia	prévios, valores, crenças que eu, como professor, devo dialogar com os novos conhecimentos que cada disciplina oferece. Portanto, para mim, é importante oferecer as condições para que o aluno possa manifestar o seu pensamento e posicionar-se com autonomia, trazendo sua prática social.
P. 08		Compartilhar conhecimentos	Ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos. É contribuir para a formação de cidadãos. Ao mesmo tempo, neste processo, vivenciamos trocas de experiências que são significativas para nossa própria formação.
P. 09		Autonomia	Ensinar é transformar pessoas, é formar cidadãos participativos, críticos, autônomos e livres.
P. 10		Escolhas conscientes	Podemos dizer que ensinar não é transferir conteúdos ou conhecimentos[...]. Sendo assim, para que o ensino aconteça de forma eficiente, é preciso que o professor tenha conhecimentos relacionados à sua área obviamente, mas também sobre a Didática, teorias de aprendizagem, etc, para saber fazer escolhas conscientes das abordagens que guiarão o ensino.
P. 11		Dialogo, teoria e prática.	Ensinar é dialogar teoria e prática. É respeitar os agentes, seus contextos e aplicações. Com isso, tornam-se inclusivas práticas e modelos pedagógicos.
P. 12		Reflexão das ações	Ensinar para mim significa possibilitar uma formação cidadã, crítica e reflexiva. Neste sentido, o ensino ultrapassa os limites dos conteúdos curriculares e alcança as vivências do sujeito aprendiz. Tal concepção de ensino, que dialoga com uma abordagem interativa e dialógica do fazer do docente e do discente é, inclusive, uma das máximas defendidas pelos documentos oficiais da educação.
P. 13	Transmissão de conhecimentos.		Ensinar é transmitir conhecimentos na busca ampliada de novos saberes.
P. 14		Mediação dos conhecimentos	Inicialmente minha concepção de ensinar, na perspectiva didático-pedagógica é fundamentada na reflexão de Freire de que “ninguém ensina nada a ninguém” uma vez que, com base na minha experiência, compreendo que o saber se constrói no fazer. O professor, nesse direcionamento, é um mediador que incita, provoca o aluno, com ele interagindo, para construir o conhecimento. Ensinar é, pois, possibilitar ao outro um saber-fazer.

P. 15		Capacitação docente	É necessário que o profissional esteja capacitado para ensinar tanto para crianças ouvintes, quanto surdas e para que seja possível o aprendizado, utilizar métodos da cultura surda através de desenhos, imagens, etc [...]
P. 16		Reflexão das ações	Ensinar, para mim, é construir conhecimentos juntamente com os alunos, tendo em vista que estes são seres dotados não só de inteligência e conhecimentos prévios, mas também de experiências de vida que contribuem significativamente para sua formação. Por fim, acredito que ensinar não diz respeito apenas ao repasse ou transmissão de conteúdos didáticos, mas também à reflexão e ao debate de temas presentes na vida dos discentes, como a ética e a cidadania.
P. 17		Transformação cidadã	Ensinar, para mim, no sentido de “si para si”, ou de “min para mim mesmo” é um “hobby”, no sentido de algo que me traz prazer e divertimento, não no sentido de algo sem compromisso, ao contrário. No sentido de “mim para o outro”, é um serviço altamente relevante que presto a indivíduos, à minha região, ao meu país. Ensinar não é um fardo, para mim é a profissão que acolhe, porque acredito no seu poder de transformação individual e coletivo.
P. 18		Transformação cidadã	Ensinar não é apenas instruir, lecionar, levar conhecimento a alguém, mas é, sobretudo, conscientizar esse alguém (o aluno) para o seu verdadeiro papel de cidadão ético na sociedade, de um indivíduo que deverá dar um retorno a esta sociedade e poder fazer o melhor por ela.
P. 19		Compartilhar conhecimentos	Ensinar é um processo sócio-político e cultural de formação do indivíduo. Processo esse em que os atores envolvidos compartilham de suas vivências individuais e coletivas na construção de conhecimentos, que mediado pela língua(gem) os tornam capazes de conviverem e de realizarem as diversas atividades em sociedade.
P. 20		Compartilhar conhecimentos	Ensinar, do meu ponto de vista, implica compartilhar conhecimentos. Nesse sentido, compete ao professor estabelecer uma relação dialógica na prática ensino-aprendizagem, levando o aluno a expressar seu conhecimento prévio, interagindo com os demais, para com isso atingir uma aprendizagem de boa qualidade, levando em conta o seu currículo oculto e o que o sistema propõe.

	P. 21		Fomentação do conhecimento	Ensinar significa fomentar no outro o desejo de conhecer. Para isto, ao invés de trazer resumos modelos pré-moldados dos conceitos, o professor deve questionar os sujeitos sobre os conhecimentos a serem socializados. Neste processo, a bagagem sociocultural do educando deve ser o ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas e que, dessa maneira, o professor pode relacionar os conteúdos com as problemáticas sociais, isto é, estabelecer paralelos, fazer relações e, sobretudo, politizar os sujeitos sobre sua formação enquanto prática de desenvolvimento humano, científico e cultural.
	P. 22		Formação em sua integralidade	Mais do que ensinar o professor educa. No papel de educador deve pensar, portanto, a formação em sua integralidade, o que vai muito além do que prevê o conjunto das disciplinas ofertadas pelo curso. Ensinar para a vida requer pensar a prática cotidiana das feitura profissionais e de que maneira tudo aquilo que vem sendo abordado para ele tenha sentido.

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

#### QUADRO 6 - Análise da categoria Ensino Contemporâneo dos Professores e suas subcategorias

Unidade de registro	Subcategoria	Unidade de contexto	Frequência	
			Absoluta Quant.	Relativa %
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre a dimensão humana</li> <li>- Fazer o aluno refletir</li> <li>- Estudo e reflexão</li> <li>- Reflexiva</li> <li>- Reflexão</li> </ul>	Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [...] Capacidade de despertar no outro a capacidade de refletir sobre a dimensão humana.</li> <li>- [...] Fazer o aluno refletir sobre o conhecimento e sobre a sua existência a fim de ser e agir no mundo enquanto sujeito.</li> <li>- Ensinar é um ato de estudo e reflexão.</li> <li>- Significa possibilitar uma formação cidadã, crítica e reflexiva.</li> <li>- [...] acredito que ensinar não diz respeito apenas ao repasse ou transmissão de conteúdos didáticos, mas também à reflexão e ao debate de temas presentes na vida dos discentes, como a ética e a cidadania.</li> </ul>	5/22	22,8%

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimentos que o aluno já tem</li> <li>- Desenvolva suas potencialidades</li> <li>- Mediação plurissignificativa</li> <li>- Trocas de experiências</li> <li>- Construir o conhecimento</li> <li>- Construção de conhecimentos</li> <li>- Compartilhar conhecimentos</li> <li>- Fomentar o conhecimento</li> </ul>	Desenvolver, mediar, direcionar, fomentar ou compartilhar conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor deve proporcionar situações didáticas que, a partir dos conhecimentos que o aluno já tem, este aprofunde seus saberes.</li> <li>- Contribuir para que o aluno desenvolva suas potencialidades, incluindo a criatividade e a criticidade diante de questões práticas e também teóricas, objetivas e subjetivas.</li> <li>- Ensinar é um processo de mediação plurissignificativo e que demanda do professor um olhar aberto, humanista para lidar com questões das mais diversas ordens.</li> <li>- Vivenciamos trocas de experiências que são significantes para nossa própria formação.</li> <li>- O professor, nesse direcionamento, é um mediador que incita, provoca o aluno, com ele interagindo, para construir o conhecimento.</li> <li>- Os atores envolvidos compartilham de suas vivências individuais e coletivas na construção de conhecimentos.</li> <li>- Ensinar, do meu ponto de vista, implica compartilhar conhecimentos.</li> <li>- Ensinar significa fomentar no outro o desejo de conhecer.</li> </ul>	9/22	41,0%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar-se com autonomia</li> <li>- Autônomos e livres</li> </ul>	Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É importante oferecer as condições para que o aluno possa manifestar o seu pensamento e posicionar-se com autonomia, trazendo sua prática social.</li> <li>- Formar cidadãos participativos, críticos, autônomos e livres.</li> </ul>	2/22	9,1%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformação individual e coletivo</li> <li>- Verdadeiro papel de cidadão ético</li> </ul>	Transformação cidadã	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensinar não é um fardo, para mim é a profissão que acolhe, porque acredito no seu poder de transformação individual e coletivo.</li> <li>- É, sobretudo, conscientizar esse alguém (o aluno) para o seu verdadeiro papel de cidadão ético na sociedade, de um indivíduo que deverá dar um retorno a esta sociedade.</li> </ul>	2/22	9,1%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolhas conscientes</li> </ul>	Escolhas conscientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso que o professor tenha conhecimentos relacionados à sua área obviamente, mas também sobre a Didática, teorias de aprendizagem, etc, para saber fazer escolhas conscientes das abordagens que guiarão o ensino.</li> </ul>	1/22	4,5%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar teoria e prática</li> </ul>	Dialogo, teoria e prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensinar é dialogar teoria e prática. É respeitar os agentes, seus contextos e aplicações. Com isso, tornam-se inclusivas práticas e modelos pedagógicos.</li> </ul>	1/22	4,5%
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação em sua integralidade</li> </ul>	Formação em sua integralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No papel de educador deve pensar, portanto, a formação em sua integralidade, o que vai muito além do que prevê o conjunto das disciplinas ofertadas pelo curso.</li> </ul>	1/22	4,5%
<b>TOTAL</b>			<b>21</b>	<b>95,5%</b>

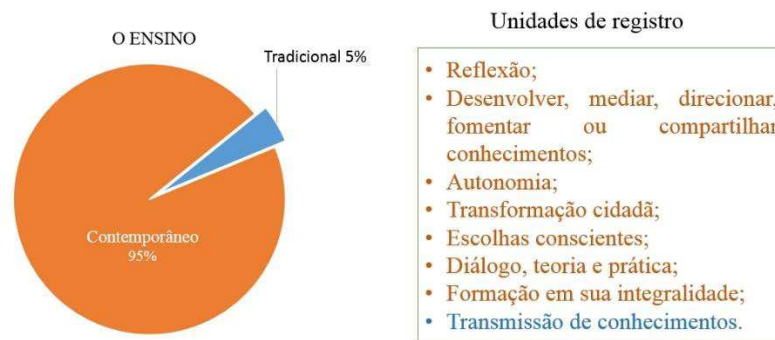
FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

QUADRO 7 - Análise da categoria Ensino Tradicional dos Professores e suas subcategorias

Unidade de registro	Subcategoria	Unidade de contexto	Frequência	
			Absoluta Quant.	Relativa %
- Transmitir conhecimentos	Transmissão de conhecimentos	- Ensinar é transmitir conhecimentos na busca ampliada de novos saberes.	1/22	4,5%
<b>TOTAL</b>			<b>1</b>	<b>4,5%</b>

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

Para uma melhor exemplificação, apresentaremos logo abaixo um gráfico dos resultados da categoria *ensino* e suas respectivas subcategorias que foram identificadas a partir da codificação feita durante a análise das entrevistas dos professores.



FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

#### 6.4.2 Resultados dos dados dos discentes ingressantes: **Unidades de Registro e de Contexto**

QUADRO 8 - Relatos *ipsis litteris* dos Discentes Ingressantes

Categoria	Subcategorias		Unidade de contexto	Sujeito
	O ensino tradicional/Unidade de registro	O ensino contemporâneo/Unidade de registro		
O ensino	Transmissão de conhecimentos		Ensinar, transmitir seus conhecimentos para alguém. O ensino é muito mais que uma atividade didática, esta palavra é corriqueiramente associada ao professor, generalizando, atribuindo ao ensino apenas uma função escolar	DI01

	Transmissão de conhecimentos		Ensinar não é apenas intermediar, passar o conteúdo desejado. Vai muito mais além. Ensinar é transmitir e se certificar que está sendo absorvido, caso contrário não será ensinar e sim expressar. É buscar uma metodologia que possa ser inserida e ter maior sucesso no quesito absorção do que está sendo passado	DI02
	Transmissão de conhecimentos		De acordo com minhas vivências, ensinar é transmissão de conhecimentos. Não havendo, portanto, uma mediação, por parte do professor, no sentido de possibilitar ao aluno uma autonomia, para que a partir dos subsídios dados pelo professor, este possa desenvolver-se. Seguindo textos e métodos já estabelecidos, o docente visa à, tão somente, transmissão daquele conteúdo já determinado para ser dado aos alunos, não pensando as diferenças necessidades de cada turma e aluno, por exemplo, haja vista, sem prendimento à ideia: os alunos nada sabem, necessitam de conteúdos, vendo-os como tábula rasa	DI03
	Transmissão de conhecimentos		De acordo com a minha vivência durante o ensino médio e o fundamental, pode perceber que a concepção de ensinar vai muito mais além de está em sala de aula lendo os conteúdos dos livros de daticos. Isso está muito a frente de tudo, pois o professor tem uma grande importância na participação da formação de cada aluno, pois são eles que nos motiva dia a dia a nos tornarmos cidadãos de bem, de acordo com seus conhecimentos passados para nós, assim fazendo com que aprendemos com seus ensinamentos, lutar pelos nossos sonhos e nunca desistir, mais sem persistir	DI04
		Guiar/monitorar o ensino	Pelas minhas vivências enquanto discente, percebo cada dia mais que ensinar não é apenas transmitir informações que se encontram guardadas no consciente, mas dar suporte para que os estudantes possam explorar sua aprendizagem; ir além daquilo que é dito em sala de aula. Ensinar não é mostrar o caminho a ser percorrido; trata-se de guiar, monitorar.	DI05

Fonte: Arquivo pesquisa, 2017.

QUADRO 9 - Análise da categoria Ensino Tradicional dos Discentes Ingressantes e suas subcategorias

Unidade de registro	Subcategoria	Unidade de contexto	Frequência	
			Absoluta Quant.	Relativa %

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir seus conhecimentos</li> <li>- Transmitir e se certificar que está sendo absorvido</li> <li>- Transmissão de conhecimentos</li> <li>- Conhecimentos passados</li> </ul>	Transmissão de conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir seus conhecimentos para alguém. O ensino é muito mais que uma atividade didática, esta palavra é corriqueiramente associada ao professor.</li> <li>- Ensinar é transmitir e se certificar que está sendo absorvido, caso contrário não será ensinar e sim expressar.</li> <li>- Ensinar é transmissão de conhecimentos. Não havendo, portanto, uma mediação, por parte do professor, no sentido de possibilitar ao aluno uma autonomia.</li> <li>- O professor tem uma grande importância na participação da formação de cada aluno, pois são eles que nos motiva dia a dia a nos tornarmos cidadãos de bem, de acordo com seus conhecimentos passados para nós, assim fazendo com que aprendemos com seus ensinamentos.</li> </ul>	4/5	80%
<b>TOTAL</b>			<b>4</b>	<b>80%</b>

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

#### QUADRO 10 - Análise da categoria Ensino Contemporâneo dos Discentes Ingressantes e suas subcategorias

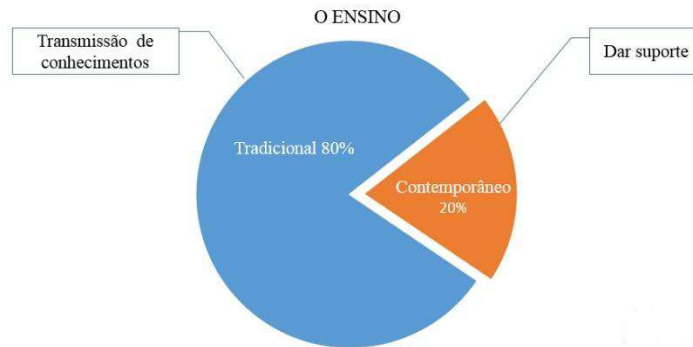
Unidade de registro	Subcategoria	Unidade de contexto	Frequência	
			Absoluta Quant.	Relativa %
Troca de conhecimentos	Troca de conhecimentos	- Ensinar é o processo de trocas de uma série de conhecimentos. É um trabalho árduo, mas é uma forma de fazer cidadãos mais conscientes de novos conhecimentos.	1/5	20%
<b>TOTAL</b>			<b>1</b>	<b>20%</b>

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

Apresentaremos, a seguir, um gráfico que mostra melhor os resultados alcançados logo após realizadas as análises das respostas dos discentes ingressantes. O gráfico ilustra as subcategorias (*ensino tradicional* e o *contemporâneo*) que foram evidenciadas a partir da codificação realizada nas análises das respostas dos voluntários. Pois, quando realizamos a



codificação, emergiram duas unidades de registro (*transmissão de conhecimentos e dar suporte*), essas que estão no gráfico representando sua subcategoria identificada. Observe:



FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

#### 6.4.3 Resultados dos dados dos discentes concluintes: **Unidades de Registro e de Contexto**

QUADRO 11 - Relatos *ipsis litteris* dos Discentes Concluintes

Categoria	Subcategorias		Unidade de contexto	Sujeito
	O ensino tradicional/Unidade de registro	O ensino contemporâneo/Unidade de registro		
O ensino		Troca de conhecimentos.	A partir de ações de ensino realizadas pelos professores em sala de aula, a concepção de ensino vivenciada vai além de transmitir ou compartilhar conhecimentos. Ensinar é trocar conhecimentos. Nesse processo, o docente ensina o que estudou, bem como o conhecimento que tem, e aprende o que o discente possui de conhecimento.	DC 01
		Interação da aprendizagem.	O ensinar não é uma atividade mecânica, da mera transmissão de conhecimentos. Ensinar envolve estratégias e se dá a partir da interação entre os sujeitos professor/aluno. Dessa forma, o aluno não é visto como um simples receptor passivo do que lhe transmitem, mas como um sujeito ativo que interage e dialoga criticamente. Logo, o ensinar é uma atividade interativa, que leva em conta todos os conhecimentos e a bagagem social e cultural dos alunos.	DC 02

		Troca de conhecimentos.	Ao longo de minha formação acadêmica, tenho presenciado, através da maioria dos docentes, uma preocupação em inserir nós alunos no universo da pesquisa e na participação como sujeitos que têm opiniões. Com isso, ensinar é considerar conhecimentos adquiridos com o outro, transformando-os em agentes passíveis de discussão e troca mútua.	DC 03
		Interação da aprendizagem.	O conceito de ensinar, para mim, está relacionado a uma perspectiva de interação da aprendizagem entre os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.	DC 04
		Troca de conhecimentos.	Ensinar é o processo de trocas de uma série de conhecimentos. É um trabalho árduo, mas é uma forma de fazer cidadãos mais conscientes de novos conhecimentos.	DC 05

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

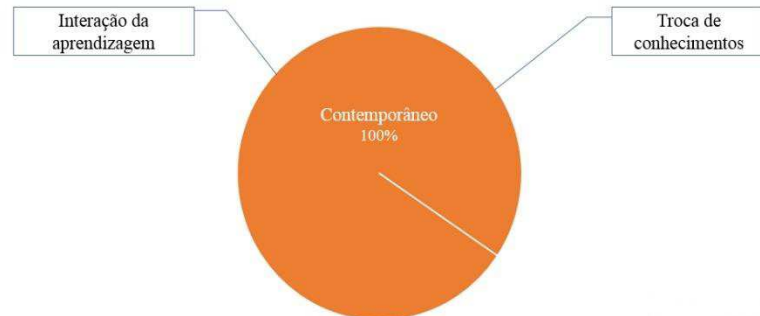
QUADRO 12 - Análise da categoria Ensino Contemporâneo dos Discentes Concluintes e suas subcategorias

Unidade de registro	Subcategoria	Unidade de contexto	Frequência	
			Absoluta Quant.	Relativa %
- Trocar conhecimentos  - Troca mútua  - Trocas de uma série	Troca de conhecimentos	- Ensinar é trocar conhecimentos. Nesse processo, o docente ensina o que estudou, bem como o conhecimento que tem, e aprende o que o discente possui de conhecimento.  - Ensinar é considerar conhecimentos adquiridos com o outro, transformando-os em agentes passíveis de discussão e troca mútua.  - Ensinar é o processo de trocas de uma série de conhecimentos. É um trabalho árduo, mas é uma forma de fazer cidadãos mais conscientes de novos conhecimentos.	3/5	60%
- Interação da aprendizagem  - Atividade interativa	Interação da Aprendizagem	- O conceito de ensinar, para mim, está relacionado a uma perspectiva de interação da aprendizagem entre os sujeitos envolvidos.  - Ensinar é uma atividade interativa, que leva em conta todos os conhecimentos e a bagagem social e cultural dos alunos.	2/5	40%
<b>TOTAL</b>			<b>5</b>	<b>100%</b>

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

Tendo como intuito evidenciar melhor o mostrado nos quadros acima, exemplificaremos através de um gráfico o resultado alcançado depois de ocorridas as análises das entrevistas dos discentes concluintes. Desta maneira, evidenciou que todos os alunos

concluintes possuem uma visão de ensino contemporânea, fato esse comprovado pelas unidades de registro, a saber, *interação da aprendizagem e troca de conhecimentos*.



FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

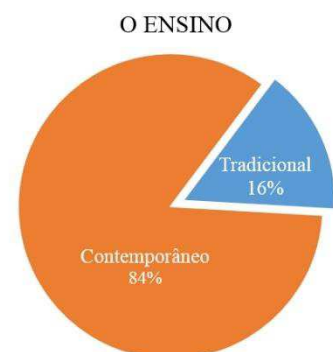
## 6.5 RESULTADO GERAL DA POPULAÇÃO ENTREVISTADA

QUADRO 13 - Resultado geral dos dados coletados

Categoria	Subcategorias	Frequência absoluta	Frequência relativa	Total	
				Quant.	%
Ensino na contemporaneidade	Reflexão	05	16%	27	84%
	Desenvolver, mediar, direcionar, fomentar ou compartilhar conhecimentos	09	28%		
	Autonomia	02	06%		
	Transformação cidadã	02	06%		
	Escolhas conscientes	01	03%		
	Diálogo, teoria e prática	01	03%		
	Formação em sua integralidade	01	03%		
	Guiar/monitorar o ensino	01	03%		
	Interação da aprendizagem	02	06%		
Troca de conhecimentos	03	10%			
Ensino Tradicional	Transmissão de conhecimentos	05	16%	05	16%
<b>Total geral</b>				<b>32</b>	<b>100%</b>

FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

Ilustraremos, ao lado, em forma de gráfico, todos os resultados da pesquisa, abarcando todas as populações envolvidas com o estudo. Portanto, 84% dos voluntários têm uma visão de ensino contemporâneo, enquanto que 16% conceituaram o ensinar numa visão tradicional.



FONTE: Arquivo pesquisa, 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções de ensino vivenciadas pelos docentes e também pelos discentes ingressantes e concluintes do ensino superior, a notória ineficiência do ensino mostrada por pesquisas nacionais e a carência de um maior entendimento sobre as ações desenvolvidas pelos docentes, são os requerimentos desta pesquisa e, portanto, algumas ponderações são necessárias.

Os recentes dados divulgados do ensino brasileiro têm evidenciado uma educação básica e também superior preocupante. A repetência, a evasão escolar e o perceptível desnível nas idades daqueles que continuam estudando são temas que necessitam de um estudo mais detalhado para se obter uma resposta sobre o que realmente está acontecendo. Dessa forma, nossa pesquisa objetivou evidenciar qual ou quais as concepções de ensino que estão sendo implementadas pelos docentes e qual o entendimento delas pelos discentes.

Assim, este estudo revelou quais são as concepções de ensino expressas tanto pelos professores, quanto pelos alunos, pelas quais o ensino de Língua Vernácula vem sendo vivenciado pelos professores e discentes em formação do CFP/UFCG, em Cajazeiras – PB. Desse modo, dentre os diversos conceitos agrupados nas subcategorias de ensino pelos docentes, evidencia-se que a maioria dos professores 21 (95,5%) compreende o ensinar numa perspectiva contemporânea, a partir de sua ação docente, quando relatam que partem dos conhecimentos que os discentes possuem para assim realizarem o processo de mediação da aprendizagem, fazendo com que os alunos reflitam sobre o que lhe é proposto. Na abordagem tradicional apenas 01 (4,5%) professor emitiu um conceito condizente a visão tradicionalista do ensino, ao afirmar, que “ensinar é transmitir conhecimentos na busca ampliada de novos saberes.” (P13).

No tocante aos resultados pertinentes aos Discentes Ingressantes, a pesquisa mostrou que 04 (80%) deles têm uma visão de ensino em concordância com o ensino tradicional, quando afirmam que o ensino é baseado na transmissão de conhecimentos. Enquanto que 01 (20%), demonstra estar em acordo com o ensino contemporâneo, quando relata que ensinar é o processo que dá suporte para que os estudantes explorem suas aprendizagens.

Com relação aos Discentes Concluintes, 05 (100%) deles possuem uma visão de ensino contemporâneo, ao afirmarem que os professores contemplam seus conhecimentos nas

aulas e que os instigam para que interajam durante as aulas, havendo assim uma mediação por parte dos professores.

Compreende-se, dessa maneira, que os docentes preferem direcionar suas ações para um ensino contemporâneo e isso refletiu diretamente nas concepções de ensino apresentadas pelos discentes, havendo uma coerência entre o discurso dos professores e a fala dos alunos.

Concluiu-se, assim, que a maioria dos docentes e discentes do curso de Letras/CFP/UFCG apresenta uma concepção de ensino na perspectiva contemporânea, de modo que vem acontecendo uma prática de ensino capaz de dar sentido ao que se pensa e se faz.

Ressalta-se que esta pesquisa apresenta limitações em termos de abrangência do estudo, isto é, considerou-se que não seria viável, em termos de tempo, investigar também o conceito de *aprender*, que neste caso será remetido para um curso de Mestrado, objetivando relacionar o ensinar e o aprender.

A contribuição deste estudo está em subsidiar as discussões e intervenções quanto à proposta de reforma do Projeto Pedagógico do Curso de Letras/Português do CFP/UFCG. Em termos de perspectivas de novos estudos e pesquisas, sugere-se que as subcategorias identificadas na análise categorial, presentes nas unidades de registro, conforme a análise de conteúdo Bardin (1977), possam ser investigadas por pesquisadores interessados neste objeto de estudo perquirido.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

AMARAL, Ana Lúcia. Os espaços e os tempos de aprender e ensinar. In.: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 245-263.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Pedagogia e mediação pedagógica. In.: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77-97.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In.: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 169-188.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A cultura escolar como uma questão didática. In.: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 127-151.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35. n3. p. 20-29. mai/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2015.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. Tradução de Lucy Magalhães. In.: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 181-199.

KUPPER, Agnaldo. Educação brasileira: reflexões e perspectivas. **Revista Terra e Cultura**. Londrina-PR. Ano XX. n. 39. p. 50-60. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/terra\\_cultura/39/Terra%20e%20Cultura\\_39-4.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/39/Terra%20e%20Cultura_39-4.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2017.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (Org.). Tradução de Lucy Magalhães. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão? In.: \_\_\_\_\_. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In.: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 35-60.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo-SP: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira et al. **Ensino de didática – entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática Geral Dinâmica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.**

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da. **O currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental.** (Dissertação de Mestrado). Brasília-DF. 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16776/1/2014\\_LedaReginaBitencourtdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16776/1/2014_LedaReginaBitencourtdaSilva.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2017.

SILVA, Mayrla Ferreira da; SANTOS, Flávia Meira dos. **O ensino tradicional e o ensino produtivo de língua portuguesa a partir do uso do texto.** s/d. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA15\\_ID1354\\_09092015094945.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID1354_09092015094945.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In.: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. (Série Educação a Distância). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

SOARES, Swamy. Entrevista concedida a Socorro e Silva. **Correio da Paraíba.** 2017. Disponível em: <<http://correiodaparaiba.com.br/cidades/educacao/taxa-de-repetencia-nos-anos-finais-na-pb-e-a-3a-maior-do-pais-evasao-no-ensino-medio-e-de-12/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SOUSA, Óscar Conceição de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In.: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

SOUZA, Eulina Castro de; SOUZA, Ilana Castro de; TEIXEIRA, Vany Regina. Evolução histórica do processo ensino-aprendizagem. **Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso.** Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/-/evolucao-historica-do-processo-ensino-aprendizag-3?inheritRedirect=true>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; VIÉGAS, Lygia de Sousa. As relações entre professores e alunos em sala de aula: algo mudou, muito permaneceu. In.: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 379-394.

SOCORRO; SILVA. **Taxa de repetência nos anos finais na PB é a 3ª maior do país; evasão no ensino médio é de 12%.** 2017. Disponível em: <<http://correiodaparaiba.com.br/cidades/educacao/taxa-de-repetencia-nos-anos-finais-na-pb-e-a-3a-maior-do-pais-evasao-no-ensino-medio-e-de-12/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In.: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112-128.

WALTENBERG, Fábio Domingues; CARVALHO, Márcia Marques de. **Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e**



**2013.** Ribeirão Preto–SP. 2015. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-80502015000200369#aff2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000200369#aff2)>.

Acesso em: 15 jan. 2018.

# **ANEXOS**

**ANEXO A: Declaração de aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/Cajazeiras-PB.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

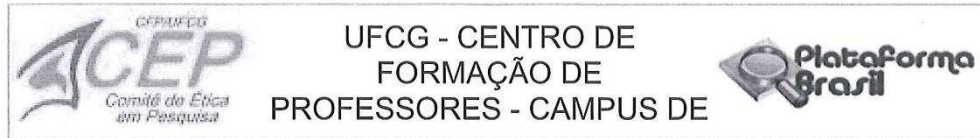
**DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que, o projeto de pesquisa intitulado: “**CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**” com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética-CAEE, nº: 79955817.4.0000.5575, sob responsabilidade da professora RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, em novembro de 2017 e sua execução poderá ser prontamente iniciada.

Cajazeiras, 29 de novembro de 2017

Prof. Dr. Paulo Roberto de Medeiros  
Coordenador do CEP/CFP/UFCG  
Mat. SIAPE Nº 1965184

## ANEXO B: Parecer consubstanciado do Projeto de Pesquisa pelo CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

**Pesquisador:** RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79955817.4.0000.5575

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.404.287

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL, 79955817.4.0000.5575 e sob responsabilidade de RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO trata de uma pesquisa descritiva, exploratória, com abordagens quali-quantitativa, cujos dados qualitativos serão analisados na perspectiva do método de investigação de Bardin (2009) e para os dados quantitativos será feita uma análise estatística do tipo descritiva.

#### Objetivo da Pesquisa:

O projeto CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL tem por objetivo principal Analisar diferentes concepções de ensino, pelas quais o ensino de Língua Vernácula vem sendo vivenciado pelos professores e discentes em formação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, do Centro de Formação de Professores – CFP, Cajazeiras - PB.

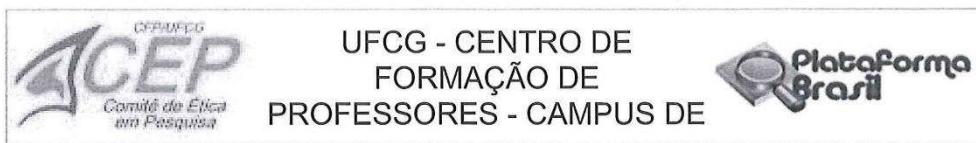
#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios do projeto de pesquisa foram especificados adequadamente.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL é importante e os métodos

**Endereço:** Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n  
**Bairro:** Casas Populares **CEP:** 58.900-000  
**UF:** PB **Município:** CAJAZEIRAS  
**Telefone:** (83)3532-2075 **E-mail:** cep@cfp.ufcg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.404.287

especificados estão adequados à proposta do trabalho.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos estão apresentados de forma adequada. O autor da pesquisa RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO redigiu e apresentou de forma correta os seguintes itens: Termo de Consentimento Livre e Espontâneo, folha de rosto, carta de anuência, cronograma, orçamento e demais documentos necessários à aprovação do projeto de pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

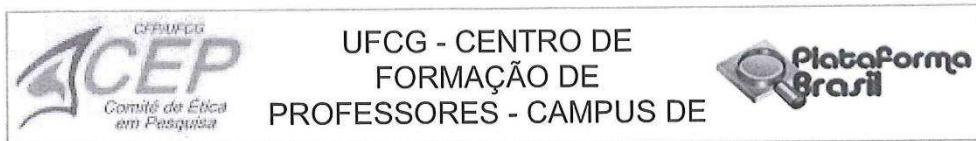
Considerando o que foi exposto, sugerimos a APROVAÇÃO do projeto CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL, número 79955817.4.0000.5575 e sob responsabilidade de RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1030637.pdf	22/11/2017 10:38:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/11/2017 10:37:01	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Outros	ROTEIROdePERGUNTAdoDOCENTE.pdf	15/11/2017 22:49:57	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Outros	ROTEIROdePERGUNTAdoDISCENTE.pdf	15/11/2017 22:48:48	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Outros	QUESTIONARIOSOCIODEMOGRAFICO.pdf	15/11/2017 22:47:50	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Folha de Rosto	projetoFr.pdf	10/11/2017 22:55:09	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Folhaderostoprojeto.jpg	10/11/2017 22:48:31	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Declaração do Patrocinador	Termoanuencia.jpg	10/11/2017 22:45:21	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES	Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n  
 Bairro: Casas Populares CEP: 58.900-000  
 UF: PB Município: CAJAZEIRAS  
 Telefone: (83)3532-2075 E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.404.287

Declaração do Patrocinador	Termoanuencia.jpg	10/11/2017 22:45:21	COELHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo.jpg	10/11/2017 22:44:51	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo1.jpg	10/11/2017 22:43:48	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodotcc.pdf	10/11/2017 22:41:45	RAIMUNDA DE FATIMA NEVES COELHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAJAZEIRAS, 29 de Novembro de 2017

Assinado por:  
Paulo Roberto de Medeiros  
(Coordenador)

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n  
Bairro: Casas Populares CEP: 58.900-000  
UF: PB Município: CAJAZEIRAS  
Telefone: (83)3532-2075 E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

**ANEXO C: Projeto de Pesquisa**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**MANOEL CÂNDIDO NOGUEIRA**

**CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE  
DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2017**

**MANOEL CANDIDO NOGUEIRA**

**CONCEPÇÕES DE ENSINAR POR FORMADORES DE PROFESSORES E DE  
DISCENTES EM FORMAÇÃO NUMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL**

**Projeto de Pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, tendo em vista a obtenção do título de licenciado em Letras-Língua Portuguesa, no período de 2017.2**

**Orientadora: Profa. Dra. Raimunda de Fátima Neves Coêlho**

**CAJAZEIRAS-PB**

**2017**



## RESUMO

O presente projeto tem como objetivo analisar diferentes concepções de ensino, pelas quais o ensino de Língua Vernácula vem sendo vivenciado pelos professores e discentes em formação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/ Centro de Formação de Professores – CFP, Cajazeiras - PB. Para tanto, este trabalho utiliza como referencial teórico os estudos de Libâneo (1994), Oliveira (2010), Vasconcelos *et al* (2005), Candau (2002), Marin (2014) e Nérici (1983). Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória, com abordagens quali-quantitativa, cujos dados qualitativos serão analisados na perspectiva do método de investigação de Bardin (2009) e para os dados quantitativos será feita uma análise estatística do tipo descritiva. Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar as práticas docentes, no sentido de apresentar ressignificados e novos sentidos do ensinar na ação docente em tempos de permanentes inovações.

Palavras chave: Ensinar - Professores - Discentes

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2. JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>6</b>
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>8</b>
3.1 GERAL.....	8
3.2 ESPECÍFICOS.....	9
<b>4. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
<b>5. METODOLOGIA .....</b>	<b>15</b>
<b>6. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....</b>	<b>16</b>
<b>7. ORÇAMENTO.....</b>	<b>17</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>17</b>
<b>9. APÊNDICES</b>	
<b>9.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b>	
<b>9.2 TERMO DE ANUÊNCIA</b>	
<b>9.3 TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR</b>	
<b>9.4 TERMO DE RESPONSABILIDADE DO ORIENTANDO</b>	
<b>9.5 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO</b>	
<b>9.6 ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa realizado de forma tradicional parece não demonstrar resultados positivos para os educandos e tem levantado algumas discussões a respeito do tema. Isso se dá pelo fato de que este tipo de abordagem tende a enxergar o discente como mero receptor de informações. Enquanto isso, estudos atuais apresentam novos caminhos quanto ao ensino no país.

As metodologias tradicionais acabam ignorando, quase sempre, o conhecimento adquirido pelo aluno em sua trajetória. De grosso modo, alguns professores acabam vendo seus aprendizes como uma “tela” totalmente “em branco”, e por causa disso trabalham com eles diversos conteúdos com a finalidade de preencher o espaço “em branco”. Tal abordagem de ensino sobrecarrega os alunos com inúmeras informações, como se fossem sujeitos aptos a decodificarem a escrita, a memorizá-la e armazená-la, somente.

Já as técnicas de ensino contemporâneas se mostram mais receptivas durante a explanação de conteúdos para os educandos, pois elas acabam situando os indivíduos no espaço onde eles estão inseridos, fazendo com que eles façam relações da temática abordada pelo professor com o espaço frequentado por eles. Uma exemplificação breve sobre isso diz respeito ao uso de tecnologias para fins didáticos no processo de ensino de língua portuguesa ou de qualquer outra disciplina. Ao contrário da tática tradicional de usar o livro como ferramenta, praticamente, única no decorrer da docência, os novos modos de ensino objetivam utilizar outros mecanismos de apoio, sem se esquecer do livro didático.

A problemática do ensino brasileiro é fato notório na contemporaneidade, tendo em vista o fracasso das instituições de ensino, tanto as de ensino básico, quanto as de nível superior, as quais não têm alcançado suas próprias metas. As péssimas condições de trabalho, a desvalorização do profissional e a má formação dos futuros professores implicam, diretamente, na evasão escolar, na repetência dos educandos e na formação deficiente daqueles que chegam ao ensino superior. Os professores de hoje precisam ter consciência que sua prática atual irá refletir nos profissionais do ensino no futuro, e para isso é importante decidir qual é a maneira mais adequada a ser abordada em sala de aula, com o intuito de reverter o cenário caótico do ensino brasileiro.

Para a realização do projeto baseamo-nos nos estudos de Vasconcelos *et al* (2005) que aborda sobre as práticas de ensinar a nível superior, dando ênfase as questões universitárias. A mesma defende que é dever do professor escolher a maneira que melhor se adeque a comunicação pedagógica. Iremos abordar, também, as concepções de ensino de Didática de

Marin (2014), a qual realiza pesquisas com professores da rede pública de ensino, contemplando a formação dos mesmos em universidades federais e estaduais, visando identificar quais concepções eles têm sobre o ensino e didática.

Trabalharemos, ainda, com os pressupostos teóricos de Libâneo (1994), Oliveira (2010), Candau (2002), Bardin (2009) e Nérici (1983), enfocando sempre as questões do ato de ensinar pelos(as) professores(as) nas perspectivas tradicional e contemporânea, tendo em vista qual destas seria sugerida para o ensino. A partir dos estudos em questão, buscaremos analisar qual a compreensão que os professores e discentes do curso de Letras/UFCG/CFP têm sobre o ensinar. Assim, discutiremos a seguir o problema e os motivos que justificam a realização desta pesquisa.

## **2 JUSTIFICATIVA**

Nos últimos 50 anos alguns países denominados de “primeiro mundo” realizaram alterações no ensino superior, mudanças essas em termos de qualidade e de quantidade. O principal foco das mudanças diz respeito ao modo de ensino vigente naquela época nas instituições de ensino superior público, o qual era tradicional e consistia em formar os indivíduos num período de quatro anos, prática que perdurou durante as décadas de 40/50.

A partir desse cenário surgiu a necessidade de um novo modo de ensino. Assim, surge o ensino superior de massas, o qual consistia em focar sua linha de atuação, vigorosamente, nas instituições privadas com cursos breves, tal modo principiou no decorrer da década 1990.

Com a adesão ao novo modo de ensino ocorreram algumas mudanças significativas no setor de ensino superior com a inclusão de novas perspectivas, tais como: transformar uma Universidade ampla numa mais especializada e focada no discente, e não no professor; quebra de uma visão tradicional de enxergar a instituição de ensino superior como algo imexível e sem interação com a sociedade, por novas perspectivas de aproximação da mesma com a população; aceitação da tecnologia para fins didáticos provocando mudanças nos métodos de ensino mais engessados, pelos mais interativos, contemplando a chamada “geração digital”; facilitação dos meios de informação através da mídia digital, quebrando a maneira tradicional de concentração em bibliotecas. Tais mudanças no cenário de ensino mundial evidenciam uma necessidade de renovação, com intuito da comunidade acadêmica acompanhar a evolução das inovações.

Em 1932, no Brasil, foi criado o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação, o qual acreditava na possibilidade de interferência na sociedade através da educação. Já o ensino

superior brasileiro sofreu modificações em 1960, quando adotou o modelo de ensino norte americano. Em 1971 o país adotou as tendências internacionais de ensino, levando a educação obrigatória a ter 8 anos, ante os 4 anos do modo anterior. No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual concedia mais flexibilidade e liberdade para todas as instâncias de educação do país.

O fracasso do ensino brasileiro foi mostrado em 2002 através de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE) e o Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios), revelou que a repetição de ano nas instituições de ensino levou cerca de 7 milhões de estudantes do ensino fundamental a ficarem com idade acima do ideal para a série em que estavam matriculados. No nível secundário, quase a metade dos alunos têm idade superior ou igual ao esperado, ou seja, 18 anos. Já no que se refere ao ensino superior, o número é de 9% com idade entre 18 e 24 anos (o ideal).

A problemática pode estar diretamente ligada ao fato do péssimo ensino brasileiro, o qual acaba por limitar a habilidade de aprendizagem do aluno, segundo a Avaliação Nacional do Ensino Básico no Brasil (Crespo, Soares & Mello e Souza, 2000; Programa da OECD para Avaliação Internacional de Alunos, 2001).

No que está relacionado ao ensino superior, o país não se preocupou com a preparação dos docentes universitários e talvez essa negligência tenha contribuído para a desvalorização da área de docência nas instituições de ensino superior públicas e privadas. Mesmo assim, existe ainda um número pequeno de profissionais capacitados para exercerem suas responsabilidades em departamentos de pós-graduação. Só em 2001 existia cerca de 60 mil mestrandos e 32 mil doutorandos, tais resultados só foram possíveis por causa da adesão ao modelo dos Estados Unidos, em 1960.

Na Paraíba, em 2011, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) divulgou um panorama do ensino superior no estado através do Índice Geral de Cursos (IGC), o qual mostrou que, das 22 instituições de educação, 07 apresentaram resultados insuficientes. O estudo avalia os cursos atribuindo-lhes notas de 0 a 5 pontos. O curso com nota inferior à 3 é considerado insatisfatório pelo MEC. A média dos cursos é feita com respaldo do Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (Enade).

No que tange o ensino das séries finais, o fracasso é ainda maior, para se ter uma ideia entre 2014/2015 a repetência no ensino médio da Paraíba alcançou 15%, colocando o estado na 3ª posição em âmbito nacional.

Para Soares (2017) vice-diretor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), existem dois fatos que podem ser os responsáveis pelo insucesso escolar, o qual

leva o aluno a repetência, são eles: overdose de conteúdos e a formação de professores. Para ele, alguns professores não possuem formação adequada para certa disciplina, o que acaba inviabilizando o ensino.

Em relação a evasão escolar, a Paraíba tem 12% no ensino médio. Já a migração para o Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa 12% no ensino médio e 8% no final do fundamental II, revelou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os dados aqui apresentados evidenciam a problemática do ensino superior, constituindo-se, assim, o foco principal desta pesquisa.

Neste sentido, o estudo em questão se faz necessário pelos motivos indicados, a saber: Primeiro, pela observância da postura de professores quanto ao ensino desenvolvido em sala de aula e segundo, pela observação de reações dos discentes quanto ao processo de desenvolvimento de aprendizagem. Razões essas, que poderão subsidiar a questão problematizadora desta investigação.

Assim, identificar as compreensões de ensinar pelos professores torna-se importante para fazer com que os professores reflitam e decidam sobre as formas metodológicas que usam e que irão usar os discentes em suas práticas educativas. Tal procedimento é de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os sujeitos envolvidos precisam ter clareza de sua compreensão sobre o ensinar vivenciado em sala de aula, de modo que esteja favorecendo ou não, a aprendizagem.

A partir dessas razões explicitadas levantamos como questão problematizadora: Qual a compreensão de professores e alunos do curso de Letras – CFP/UFCG, sobre o ensinar? O que é ensinar para os professores e discentes? Nesta direção, a pesquisa em questão objetiva analisar as diferentes concepções de ensinar para formadores de professores e de discentes em formação.

A contribuição deste estudo está na possibilidade de uma reflexão da ação docente no processo de formação docente, tendo em vista uma intervenção e/ou mudança e talvez, permanência no ato de ensinar, que venha favorecer o processo de formação docente.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Geral**

- Analisar diferentes concepções de ensino, pelas quais o ensino de Língua Vernácula vem sendo vivenciado pelos professores e discentes em formação da

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, do Centro de Formação de Professores – CFP, Cajazeiras - PB.

### **3.2 Específicos**

- Caracterizar o perfil sociodemográfico dos sujeitos envolvidos;
- Compreender a abordagem do ensinar na visão tradicional e contemporânea;
- Identificar as diferentes compreensões do ensino abordadas pelos professores e discentes;
- Relacionar elementos de confluências e divergências do ensinar presentes nos discursos de professores e discentes.

## **4 REFERENCIAL TÉORICO**

Desde o ano de 1549, com a chegada de vários padres jesuítas ao Brasil, o processo de ensino tem sido anexado como algo de real importância para a sociedade, o que de fato é verídico, pois sabemos que o desenvolvimento de um país está inteiramente entrelaçado com a educação, e conseqüentemente, com os jovens de hoje, os quais serão os futuros indivíduos da nação. A chegada dos chamados catequizadores no país provocou intensas mudanças na sociedade brasileira, realizando transformações na cultura, religião e, sobretudo, na educação.

Os padres jesuítas buscavam disseminar a fé cristã e foram eles os primeiros professores da nação, fato que perdurou até meados de 1759, quando houve o fim da educação jesuíta com o fato histórico da expulsão deles pelo Marquês de Pombal.

Anos depois mudanças no cenário educacional foram feitas, mas parece que não surtiram tantos efeitos. A primeira universidade brasileira só surgiu em 1934, na cidade de São Paulo, sendo que em outras colônias já haviam universidades. Isso nos leva a crer que a nossa educação sempre esteve em segundo plano, levando em conta a forma que a educação foi propagada aqui, a qual buscava levar aos índios a fé católica. Passados longos anos a forma de ensino praticada pelos padres parece permanecer atuante na docência nacional.

Libâneo (1994, p. 65) comenta sobre a Didática tradicional e enfatiza que ela resistiu ao passar dos tempos e que ainda continua sendo praticada nas escolas, segundo ele, “é comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de

conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar somente exercícios repetitivos[...]”. E ainda “os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais[...]”. (*ibidem*). Percebemos, então, que as táticas citadas não correspondem as potencialidades de aprendizagem da pessoa, tendo em vista que elas se resumem em memorização das informações ditas, em sua maioria, pelo docente.

Para Oliveira (2010, p. 28) “os alunos não são esponjas para absorver conhecimentos nem são papagaios para apenas repetir irracionalmente o que o professor diz e o que eles leem nos livros”.

Então, àquela época o padre exercia o papel de mero transmissor de conceitos, era o detentor da sabedoria, o mestre, e muitas vezes, transmitia os desejos requeridos pela igreja. Já o aluno, no caso o índio, era apenas passivo, reproduzidor, dependente, cabendo a ele decorar as doutrinas católicas. Sob esse olhar tecnicista, Carvalho (2012, p. 12) diz que:

No ensino tradicional, o papel do professor é bem definido. Ele está ali para transmitir um conhecimento que, por hipótese, somente ele domina. Ele é o detentor das informações, e aos alunos cabe acompanhar o seu raciocínio. Se o aluno não entende, compete ao professor repetir com suas palavras, utilizar outros exemplos, buscar novas analogias, mas ele ainda é, durante a aula, a pessoa ativa, a que pensa, a que busca novos raciocínios.

Esse autor, ainda afirma que a formação inicial do docente, como também durante sua prática, tem que fazê-lo analisar conceitos relacionados, a partir de uma crítica, à prática tradicional, uma vez que é esse conhecimento que o aluno ou o professor atuante trazem em sua bagagem cultural. (CARVALHO, 2012).

Segundo Teixeira *et al* (2014) “ensinava-se a ler e a escrever da mesma forma que se ensina um ofício manual ou tocar um instrumento musical. Por meio da repetição de exercícios graduados [...]”.

Tomando como base essas características históricas do processo de ensino no país, observamos que a prática docente reflete diretamente no processo de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o professor desempenha função importantíssima no que se refere ao ensino para seus educandos e, conseqüentemente, nos resultados por eles obtidos, sejam de cunho social ou educacional. Assim sendo, a metodologia usada pelo docente influencia, significativamente, todo o processo de ensino. Para Libâneo (1994, p. 16):



O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades.

Oliveira (2010, p. 30) diz que “ensinar é o ato de facilitar o aprendizado dos estudantes, o que significa que o professor precisa realizar ações concretas resultantes de um planejamento que pressupõe alguns princípios teóricos”. A partir do exposto é possível dizer que os métodos desenvolvidos pelos professores deverão instigar os alunos a pensar sobre suas ações, o que os levarão a uma reflexão com o mundo, ou seja, com a realidade de onde estão inseridos.

De acordo com Sousa (2005), o ser humano aprende quando acontece algumas alterações em seu modo de raciocinar e de praticar, já ele ensina quando compartilha com as pessoas o conhecimento adquirido até aquele momento. Nesse sentido, observamos que a interação professor-aluno é parte significativa no processo de ensino, uma vez que é a partir dessa interação que vai sendo compartilhado o conhecimento do docente e, também, o desenvolvimento da aprendizagem do discente.

Giordan *apud* Sousa (2005, P. 37) monta uma série com três concepções sobre o aprender, de acordo com quem ensina. A primeira diz que o professor:

Descreve o aprendiz como possuindo um cérebro vazio, a aprendizagem como um mecanismo de registro e o ensino como transmissão de conhecimentos. Cabe ao aluno portar-se como um bom receptor, estar atento e disponível; cabe ao professor fornecer uma informação coerente de forma clara e progressiva.

Em razão disto, inferimos que os professores enxergam seus alunos como seres “em branco”, desconsiderando todos os seus conhecimentos de mundo, ou seja, não há uma preocupação com os saberes que o aluno possui. Nesse sentido, observamos um certo fracasso, pois:

O insucesso recai no aluno que não foi capaz de receber a informação ou no professor que não foi claro na transmissão da matéria. O modelo não julga pertinentes nem os saberes já adquiridos nem a actividade do aprendiz. Existe, ainda, entre o aluno e o professor uma relação de subalternidade [...]. (*idem*).

A segunda concepção inferida “parte dos mesmos pressupostos filosóficos de que o aprendiz é, à partida[...]”. (*ibidem.*, p. 37). Ou seja, o aluno é visto como um “quadro em branco”, pronto para ser “escrito”. Espera-se quanto a esse tipo de ensino que:

O aluno deve manter-se activo, mas ignoram-se a mente e os processos mentais que sustentam essa atividade. O sucesso do modelo é assegurado pela quantidade de aprendizagens realizadas. Exige-se do professor uma boa planificação e um programa de reforços; do aluno, exige-se que se sujeite ao plano. (*ibidem.*, p. 38).

Já a terceira e última concepção “defende uma interação entre as estruturas do sujeito e o objecto de estudo; centra a sua atenção no sujeito, nos seus interesses, fomenta a autonomia e a livre expressão de ideias”. (*ibidem.*, p. 38). Observamos que nesta última concepção o foco principal está no discente e em suas maneiras de aprimorar seus conhecimentos, propondo-lhe certa liberdade para expor seus pensamentos.

De acordo com o autor referendado anteriormente, o que essas concepções têm em comum é o seu foco de atuação, ou seja, a aprendizagem do aluno. Mas existem contradições quanto a forma que elas enxergam os aprendizes, quanto ao papel do professor, a relação professor-aluno e as práticas metodológicas que são usadas no processo de ensino.

No processo de ensinamentos imprescindíveis para a formação docente, a Didática desponta como fator crucial, tendo em vista que ela parte de um agrupamento prático, e que fornece subsídios necessários para o professor praticar o ensino. Conforme Libâneo (1994, p. 16) “[...] a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos”. Nesse contexto, a condição de ensinar está inteiramente ligada ao profissional, cabendo a ele escolher como conduzir o processo de ensino, tendo em vista estimular no aprendiz todas as suas potencialidades, sendo que, para isso, o docente precisa seguir um direcionamento específico, contemplando a progressão da metodologia de ensino utilizada.

Segundo Nérici (1983, p. 139), o como ensinar:

Está relacionado com os recursos didáticos que o professor tem de utilizar para alcançar os objetivos que se propõe, através da aprendizagem de seus alunos. Compreende os métodos e técnicas de ensino e todos os demais recursos auxiliares, que não são mais do que meios de que lança mão para estimular a aprendizagem no educando.

Para esse autor, apreendemos que o ato de ensinar está ligado a uma visão meramente tecnicista, para que o ensino se torne algo positivo perante à escola e ao enfatizar que caberá

ao educador fazer com que o aluno se disponha a pensar sobre o que fazer e para que fazer. Nesta compreensão a interação professor-aluno só se fará presente através de técnicas e recursos utilizados. No entanto, Nérici (op. cit.) afirma que:

A motivação tem por fim estabelecer conexões entre o que o professor pretende que o aluno realize e os interesses deste. Motivar, na escola, em uma análise, é levar o educando a se aplicar ao que ele *precisa* aprender. O fracasso de muitos professores está em não motivarem suas aulas. (*ibidem.*, p. 168-169, grifo do autor).

Além disto, um outro aspecto bastante relevante no processo de ensino diz respeito a comunicação oral adotada pelo professor, uma vez que esta seja trabalhada de forma significativa, caso contrário, levará o educando ao fracasso da aprendizagem, ou seja, não havendo comunicação clara, não haverá progresso na aprendizagem. Nesse caso, Nérici (*ibidem.*, p. 195) informa que:

A linguagem didática é elemento fundamental na efetivação do ensino, juntamente com os métodos e técnicas de ensino e material didático. A linguagem didática é o meio de comunicação do professor com o educando. É o veículo utilizado pelo professor para comunicar-se com o educando, a fim de transmitir-lhe mensagens, da maneira mais simples, objetiva e direta possível.

Ainda, quanto aos procedimentos adotados pelos docentes para alcançarem seus objetivos perante o ensino, o autor, anteriormente citado, diz que a metodologia de ensino: [...] “deve conduzir o educando à *auto-educação*, à autonomia, à emancipação do professor, isto é, deve levá-lo a *andar com as suas próprias pernas e a pensar com sua própria cabeça*”. (*ibidem.*, p. 284, grifo do autor).

Enquanto que Libâneo *et al* (2002, p. 13) argumenta que a aprendizagem dos alunos depende do desempenho profissional do professor, ou seja, das técnicas escolhidas por ele durante o processo de ensino. Mas, na realidade, os objetivos de ensino não têm sido alcançados pelos docentes, tendo em vista que a péssima qualidade de formação dos mesmos está, inteiramente, ligada aos resultados insatisfatórios dos discentes quanto a sua aprendizagem.

Ao abordar algumas práticas de formação de professores, Tardif *et al* (2002, p. 125) enfatiza que “na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas[...] sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”. Já Libâneo *apud* Marin *et al* (2014, p. 47) evidencia que “[...] o objeto da didática diz respeito à mediação da aprendizagem, realizada pelo professor, aspecto

que não tem recebido o tratamento devido nos cursos de formação”. Ou seja, o fracasso da escola provém da deficiência durante o processo de formação dos professores, o que acaba refletindo na didática do professor recém-formado, em âmbito superior, isto é, em sua prática de ensino quando este começar a exercer sua profissão.

Ao que se refere aos ensinamentos de cursos superiores em Letras sobre várias teorias sem estabelecer nenhum vínculo com a ação docente, Oliveira (2010) indaga:

[...] os cursos de licenciatura em letras visam à formação de professores; logo, pois, nesses cursos, abordar uma teoria sem fazer conexão entre ela e a prática docente é condenável, levando muitos estudantes a se perguntarem: “Pra que é que a gente tem que estudar isso? Ninguém merece!” E eles estão certos. Afinal, de que adianta ao futuro professor estudar, por exemplo, a teoria X-barras, teorias da literatura e postulados da semântica formal sem que faça qualquer articulação com o ensino de português? (OLIVEIRA. op. cit. p. 23).

De acordo com Marin *et al* (2014), ao se basear nos estudos de Scheffler (1974), diz que o ensino é capaz de ter diversos significados, dentre eles o de êxito e o de tentativa. Mas, eles possuem a mesma intenção. Partindo do princípio de ensino como tentativa, a autora ressalta que “[...] por ser ativo, o ensino tem subjacente a ideia básica de que seja orientado por e para uma meta [...]” (*ibidem.*, p. 149). Ou seja, busca um objetivo, a aprendizagem do aluno. Ela ainda salienta que “essa tentativa tanto pode resultar em êxito quanto em fracasso” (*idem*). Já sobre o êxito a autora diz que “o êxito da ação, de um lado, relaciona-se à obtenção dessa meta que é vinculada, necessariamente, à aprendizagem”. Porém, a ação de êxito pode ser considerada insatisfatória, caso não tenha obtido os resultados esperados. A autora supracitada ainda fala que:

O fato de tentar, e não obter o resultado esperado proposto pela meta, leva muitos professores e até pesquisadores a propor a busca de regras que eventualmente possam garantir o resultado ocasionando as chamadas “receitas” tão ao gosto da perspectiva tecnicista. (*ibidem.*, p. 150).

Nos cenários em que o aluno é visto como um ser passivo, apto apenas para receber informações e sem capacidade de oferecer nada em troca, Carvalho (2012) frisa que:

É necessário problematizar as ações docentes para que as observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores ou para os professores em serviço, levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seus alunos. (*ibidem.*, p. 13).

Portanto, o processo de ensino é algo mutável, dinâmico e que necessita de mudanças ao longo do tempo. Atualizar-se com o passar do tempo e de acordo com determinadas finalidades é importante para desempenhar a função docente, pois o professor pretende alcançar um objetivo bem específico, isto é, a aprendizagem satisfatória de seus educandos. Então, refletir sobre sua atuação durante o ensino poderá levá-lo a obter êxito, alcançando, assim, sua meta.

## 5 METODOLOGIA

Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que será realizada no curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Centro de Formação de Professores-CFP, em Cajazeiras-PB. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, no qual participarão todos os professores (vinte e cinco) vinculados à Unidade Acadêmica de Letras do CFP, bem como cinco alunos ingressantes e cinco concluintes, perfazendo um total de dez alunos, os quais serão selecionados através de convites orais feitos em sala de aula, que seguidamente irão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, de modo que sejam esclarecidos quanto aos riscos a que serão submetidos e os benefícios da pesquisa, afirmando seu compromisso de participação.

Para a coleta de dados serão utilizados como instrumentos, uma entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico, que serão aplicados em fevereiro de 2018. Destacamos que em dezembro de 2017 será realizada a adequação do instrumento de coleta (Manzini 2004) por meio de aplicação de estudo piloto com professores de outros cursos.

A análise dos resultados será efetivada a partir da análise temática em (Bardin, 2009), tendo como referencial teórico a literatura pertinente às abordagens de ensinar nas perspectivas tradicional e contemporânea. Além disto, será feito uma análise estatística para as variáveis quantitativas, através da observação dos valores mínimos e máximos e do cálculo de médias, desvios padrão e mediana. Para as variáveis qualitativas calcularemos as frequências absolutas e relativas. Para a análise desses dados utilizaremos o pacote estatístico do *software Statistical Package for Social Sciences – SPSS 17.0*.

Portanto, esta pesquisa será constituída de momentos que se complementarão mutuamente. Destarte, a primeira fase da pesquisa condiz com um estudo bibliográfico acerca do tema, este que irá buscar na literatura, conceitos do ato de ensinar sob várias concepções,

principalmente, aquelas voltadas para o ato de transmitir e também o ato de mediar o processo de ensino da ação docente. São contemplados teses, livros, dissertações e artigos que abordem o estudo aqui evidenciado. O qual denomina-se estudo bibliográfico, alicerçado nos pressupostos teóricos de Libâneo (1994), Candau (2002), Oliveira (2010), Marin (2014) e Nérici (1983), caracterizando-se como um estudo de caráter crítico-interpretativo. O intuito principiante desta primeira análise visa conceituar, a partir dos teóricos, como é tratado o ensino nas mais diferentes perspectivas.

Após a finalização da primeira fase sobre os estudos teóricos que abordam o tema, o segundo momento será o estudo de campo de poder qualitativo. É neste momento que vamos dialogar, com as comunidades acadêmica e docente do CFP, especificamente, da Unidade Acadêmica de Letras-UAL. Serão feitas entrevistas de livre consentimento com sujeitos envolvidos no estudo. Será realizada a mesma pergunta para todos os entrevistados, a qual consiste em saber qual a sua concepção que eles têm sobre o ensino. A referida Unidade Acadêmica foi escolhida por se tratar da que possui os docentes e discentes da Língua Portuguesa, disciplina fundamental em todos os sentidos.

A última fase dos estudos equivale as análises levantadas após as realizações das entrevistas. Elas serão analisadas com base em Bardin (2009), de modo a estabelecer pontos de confluência e divergência presentes nas concepções de ensino presentes nos artigos, livros, teses e dissertações com renome científico, tendo em vista que visem colaborar para que cheguemos a uma possível posição, a partir do que pensam os entrevistados, quanto ao tipo de ensino vigente. Ainda, o estudo será cadastrado na Plataforma Brasil, logo após conseguir todos os tramites legais.

Este estudo será apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Centro de Formação de Professores-CFP da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Cajazeiras-PB, seguindo criteriosamente as recomendações da resolução Nº 466/12 de 12 de dezembro de 2012 e a resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016.

## 6 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

A realização do apuramento da pesquisa seguirá o calendário descrito abaixo, tal ocorrência deverá ser entre os meses de outubro de 2017 até março de 2018, resultando-se, assim, em 6 meses de pesquisa até a defesa do TCC.

<b>ATIVIDADES</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>D</b>	<b>J</b>	<b>F</b>	<b>M</b>
	<b>U</b>	<b>O</b>	<b>E</b>	<b>A</b>	<b>E</b>	<b>A</b>

	T	V	Z	N	V	R
Orientação e acompanhamento do professor-orientador						
Busca e aquisição das fontes bibliográficas						
Estudo e preparação de todo o instrumental para a pesquisa de campo (questionário e entrevista)						
Apreciação do Projeto pelo Comitê de Ética						
Aplicação dos instrumentos						
Análise dos dados obtidos na pesquisa de campo						
Preparação do trabalho final para defesa						
Defesa do TCC.						

## 7 ORÇAMENTO

ITENS A SEREM FINANCIADOS	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO R\$	VALOR TOTAL R\$
Caneta	02	1,80	3,60
Lápis grafite	02	1,20	2,40
Borracha	02	1,80	3,60
Folhas A4 (Resma)	01	22,00	22,00
Livros que abordam a temática	03	--	115,00
Cartucho de impressora HP – Jato de tinta	01	90,00	90,00
<b>SERVIÇO DE TERCEIROS</b>			
Impressão	240	0,20	48,00
Xerox	200	0,15	30,00
Encadernação	04	3,00	12,00
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>326,60</b>

## 8 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, Currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

KUPPER, Agnaldo. Educação brasileira: reflexões e perspectivas. **Revista Terra e Cultura**. Londrina-PR. Ano XX. n. 39. p. 50-60. Disponível em: <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/terra\\_cultura/39/Terra%20e%20Cultura\\_39-4.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/terra_cultura/39/Terra%20e%20Cultura_39-4.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MARIN, Alda Junqueira. et al. **Ensino de didática – entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2014.

NERICI, Imídeo Giuseppe. **Didática Geral Dinâmica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.**

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma Abordagem Exploratória. **Ministério da Educação**. dez. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

PIMENTEL, Priscila Cristina Oliveira Zignani. **Educação histórica da educação**. (s.d). Disponível em: <<http://proferlao.pbworks.com/w/file/attach/63671752/EVOLU%C3%87%C3%83O%20HIST%C3%93RICA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.gruporenascer.com.br/wp/wp-content/uploads/2011/04/26-Renacer-Educacao-no-Brasil.pdf&gws\\_rd=cr&dcr=0&ei=Lq\\_vWYihKMG2wASusr1Y](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.gruporenascer.com.br/wp/wp-content/uploads/2011/04/26-Renacer-Educacao-no-Brasil.pdf&gws_rd=cr&dcr=0&ei=Lq_vWYihKMG2wASusr1Y)>. Acesso em: 25 set. 2017.

SOUSA, Óscar C. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia de curiosidade na formação universitária**. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005. cap. 2.

SOUZA, Eulina Castro de; SOUZA, Ilana Castro de; TEIXEIRA, Vany Regina. Evolução histórica do processo ensino-aprendizagem. **Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**. 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Evolu%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3rica-do-processo-ensino-aprendizagem.aspx>>. Acesso em: 06 nov. 2017.



# APÊNDICES

**APÊNDICE A: Carta convite do professor****CARTA CONVITE**

Cajazeiras-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezado (a) professor (a) \_\_\_\_\_

Como exigência final do Curso de Letras/Português estou realizando uma pesquisa para atender os cumprimentos legais do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, e como aluno decidi fazer uma investigação científica nele próprio, envolvendo professores e alunos, cuja temática trata-se das **Concepções de ensinar por formadores de professores e de discentes em formação numa Instituição Pública Federal**, que tem como objetivo principal analisar as diferentes concepções de ensino pelas quais o ensino vem sendo vivenciado pelos professores e discentes em formação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Centro de Formação de Professores – CFP.

Neste sentido, eu, **Manoel Cândido Nogueira**, mat. 214130067, como aluno do Curso de Letras/Português, da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras-PB, sob a orientação da Profa. Dra. Raimunda de Fátima Neves Coêlho, da Unidade Acadêmica de Educação, da UFCG/CFP, tenho a satisfação de convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa que muito irá contribuir para o processo de ensino do citado curso.

Outrossim, esclareço que o projeto em questão foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da UFCG/CFP e aprovado em reunião do CEP em 29 de novembro de 2017, e que sua participação será em responder uma entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico, ambos aplicados pelo pesquisador, em local e data agendados antecipadamente.

Certo de que contarei com sua atenção, uma vez que suas informações serão relevantes para o estudo em questão. Atenciosamente agradeço o apoio e a consideração.

Manoel Cândido Nogueira  
Discente do curso de Letras/Português da  
Unidade Acadêmica de Letras  
E-mail: mc.nogueyra@gmail.com

**APÊNDICE B: Carta convite do discente****CARTA CONVITE**

Cajazeiras-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Prezado (a) discente \_\_\_\_\_

Como exigência final do Curso de Letras/Português, estou realizando uma pesquisa para atender os cumprimentos legais do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, e como aluno decidi fazer uma investigação científica nele próprio, envolvendo professores e alunos, cuja temática trata-se das **Concepções de ensinar por formadores de professores e de discentes em formação numa Instituição Pública Federal**, que tem como objetivo principal analisar as diferentes concepções de ensino pelas quais o ensino vem sendo vivenciado pelos professores e discentes em formação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Centro de Formação de Professores – CFP.

Neste sentido, eu, **Manoel Cândido Nogueira**, mat. 214130067, como aluno do Curso de Letras/Português, da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras-PB, sob a orientação da Profa. Dra. Raimunda de Fátima Neves Coêlho, da Unidade Acadêmica de Educação, da UFCG/CFP, tenho a satisfação de convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa que muito irá contribuir para o processo de ensino do citado curso.

Outrossim, esclareço que o projeto em questão foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da UFCG/CFP e aprovado em reunião do CEP em 29 de novembro de 2017, e que sua participação será em responder uma entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico, ambos aplicados pelo pesquisador, em local e data agendados antecipadamente.

Certo de que contarei com sua atenção, uma vez que suas informações serão relevantes para o estudo em questão. Atenciosamente agradeço o apoio e a consideração.

Manoel Cândido Nogueira  
Discente do curso de Letras/Português da  
Unidade Acadêmica de Letras  
E-mail: mc.nogueyra@gmail.com

## APÊNDICE C: Questionário Sociodemográfico

### QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nº \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

*O objetivo deste questionário é conhecer as características sociodemográficas dos professores e dos discentes em formação, os quais estão envolvidos com a pesquisa. Nós apenas gostaríamos de saber sua opinião. Suas informações serão mantidas em sigilo absoluto. Desde já, agradecemos a sua colaboração!*

<b>DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b>	
<p><b>1- Gênero:</b> <input type="checkbox"/> Masculino  <input type="checkbox"/> Feminino  <input type="checkbox"/> Outros</p> <p><b>2- Idade:</b> <input type="checkbox"/> 18-49  <input type="checkbox"/> 50-69  <input type="checkbox"/> &gt;69</p> <p><b>3- Estado Civil:</b> <input type="checkbox"/> Solteiro  <input type="checkbox"/> Casado  <input type="checkbox"/> Separado  <input type="checkbox"/> Outros</p> <p><b>4- Filhos:</b> <input type="checkbox"/> 0  <input type="checkbox"/> 0-2  <input type="checkbox"/> 3-5  <input type="checkbox"/> Mais que 5</p> <p><b>5-Cor da pele:</b> <input type="checkbox"/> Branco  <input type="checkbox"/> Negro  <input type="checkbox"/> Pardo  <input type="checkbox"/> Mulato  <input type="checkbox"/> Outra</p>	<p><b>6-Naturalidade:</b> <input type="checkbox"/> Cajazeiras  <input type="checkbox"/> Outras cidades da Paraíba  <input type="checkbox"/> Outros Estados  <input type="checkbox"/> Outro País</p> <p><b>7-Nível de Escolaridade:</b> <input type="checkbox"/> Graduando(a)  <input type="checkbox"/> Especialização  <input type="checkbox"/> Mestrado  <input type="checkbox"/> Doutorado  <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado</p> <p><b>8-Tempo de serviço:</b> <input type="checkbox"/> 0-2 anos  <input type="checkbox"/> 2-5 anos  <input type="checkbox"/> 5-10 anos  <input type="checkbox"/> 10-20 anos  <input type="checkbox"/> &gt;20 anos</p> <p><b>9-Religião:</b> <input type="checkbox"/> Católica  <input type="checkbox"/> Evangélica  <input type="checkbox"/> Espírita  <input type="checkbox"/> Afrodescendente  <input type="checkbox"/> Protestante  <input type="checkbox"/> Agnóstica  <input type="checkbox"/> Outras</p>

**APÊNDICE D: Roteiro de entrevista do professor****ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DOCENTE**

Nº \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

*O objetivo desta entrevista é conhecer a concepção de **ensino** vivenciada pelos professores, tendo como referência suas práticas de ensino em sala de aula. Nós apenas gostaríamos de saber seu conceito do ensinar, isto é: O que é ensinar? Suas informações serão mantidas em sigilo absoluto. Desde já, agradecemos a sua colaboração!*

**APÊNDICE E: Roteiro de entrevista do discente****ROTEIRO DE ENTREVISTA DO DISCENTE**

Nº \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

*O objetivo desta entrevista é conhecer a concepção de **ensino** vivenciada pelos discentes, tendo como referência as ações de ensino realizadas pelos seus professores em sala de aula. Nós apenas gostaríamos de saber seu conceito do ensinar a partir da ação dos seus professores, isto é: O que é ensinar? Suas informações serão mantidas em sigilo absoluto. Desde já, agradecemos a sua colaboração!*