

# ... Coleção UAB–UFSCar

..... Pedagogia

..... Práticas de Ensino 4

: Fernando Stanzione Galizia

: **A relação entre professor,  
: aluno e currículo em sala  
: de aula**



# **A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula**

**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Pedro Manoel Galetti Junior

**Pró-Reitora de Graduação**

Emília Freitas de Lima

**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Marcia Rozenfeld G. de Oliveira

Sandra Abib

**Coordenadora do Curso de Pedagogia**

Fabiana Braga Marini

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

**Secretária Executiva**

Fernanda do Nascimento

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

[www.editora.ufscar.br](http://www.editora.ufscar.br)

[edufscar@ufscar.br](mailto:edufscar@ufscar.br)

**Fernando Stanzione Galizia**

# **A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula**

São Carlos



**EdUFSCar**

2012

© 2012, Fernando Stanzione Galizia

### **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

### **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

### **Equipe de Revisão Linguística**

Clarissa Galvão Bengtson  
Daniel William Ferreira de Camargo  
Daniela Silva Guanais Costa  
Francimeire Leme Coelho  
Letícia Moreira Clares  
Lorena Gobbi Ismael  
Luciana Rugoni Sousa  
Marcela Luisa Moreti  
Paula Sayuri Yanagiwara  
Rebeca Aparecida Mega  
Sara Naime Vidal Vital

### **Equipe de Editoração Eletrônica**

Izís Cavalcanti

### **Equipe de Ilustração**

Eid Buzalaf

### **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

### **Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G161r	Galizia, Fernando Stanzione. A relação entre professor, aluno e currículo em sala de aula / Fernando Stanzione Galizia. -- São Carlos : EdUFSCar, 2011. 73 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-268-0
	1. Prática de ensino. 2. Educação. I. Título.
	CDD – 370.733 (20ª) CDU – 371

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
---------------------------	---

## **UNIDADE 1: O professor**

1.1 Primeiras palavras .....	11
1.2 Problematizando o tema .....	12
1.3 O professor como um profissional .....	12
1.3.1 A profissionalização do ensino .....	12
1.3.2 Saberes docentes e prática reflexiva .....	15
1.3.3 Os saberes docentes para Maurice Tardif .....	22
1.4 Estudos complementares .....	28
1.4.1 Saiba mais .....	28
1.5 Considerações finais .....	28

## **UNIDADE 2: A relação professor-aluno em sala de aula**

2.1 Primeiras palavras .....	33
2.2 Problematizando o tema .....	33
2.3 O aluno e sua aprendizagem .....	33
2.3.1 Aprendizagem centrada no aluno .....	33
2.3.2 O novo papel do professor: facilitador da aprendizagem dos alunos .....	43
2.3.3 A afetividade na relação professor-aluno .....	46

2.4 Estudos complementares.....	52
2.4.1 Saiba mais.....	52
2.5 Considerações finais.....	52

### **UNIDADE 3: O tripé professor-aluno-currículo**

3.1 Primeiras palavras.....	57
3.2 Problematizando o tema.....	57
3.3 O currículo em sala de aula.....	58
3.3.1 O que é currículo?.....	58
3.3.2 Organização curricular e as relações em sala de aula.....	62
3.3.3 Currículo e relações de poder.....	65
3.4 Estudos complementares.....	68
3.4.1 Saiba mais.....	68
3.5 Considerações finais.....	68

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69
--------------------------	----

## APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

Seja bem-vindo ao universo de sala de aula. Os conteúdos tratados neste livro giram em torno das relações existentes nesse espaço entre três atores principais: o professor, o currículo e o aluno, estando, dessa forma, subdivididos em três unidades.

Na primeira, o professor é analisado quanto à sua formação e condição de profissional do ensino, culminando nos saberes necessários para que esse profissional desenvolva suas funções em sala de aula. Na segunda unidade, o aluno entra em cena, e enfocamos as teorias que o mantêm como componente central dos processos de ensino e aprendizagem. Entendendo que o objetivo final do trabalho do professor em sala de aula é desenvolver aprendizagem em seus alunos por meio do ensino, analisamos como esses dois atores se relacionam e se influenciam durante esses processos.

Finalmente, na terceira unidade, acrescentamos o currículo ao cenário de sala de aula, procurando demonstrar que sua configuração traz concepções de mundo que acabam por moldar os relacionamentos entre professor e aluno. Não só isso, o currículo é capaz de determinar o tipo de ensino e aprendizagem que será desenvolvido em sala de aula, caracterizando-se como componente essencial desses processos.

Esperamos que os assuntos aqui desenvolvidos estejam colocados de forma clara, e sejam acessíveis mesmo para as pessoas que estão adentrando pela primeira vez o universo da sala de aula. Durante todo o processo de elaboração deste trabalho, a equipe do curso de Pedagogia a distância da UAB-UFSCar trabalhou incessantemente para que isso ocorresse, buscando não apenas a clareza textual, como também imagens, gráficos e tabelas que pudessem facilitar a leitura e sua compreensão. A todos esses profissionais, agradeço pela atenção para com este livro e a você, leitor, desejo um trabalho proveitoso e prazeroso, recheado de aprendizagens significativas.

Grande abraço!



# UNIDADE 1

O professor



## 1.1 Primeiras palavras

Antes de iniciar a leitura deste livro, cabe ressaltar que ele foi pensado, em um primeiro momento, como o principal material didático da disciplina *Práticas de Ensino 4: a escola como espaço de análise e pesquisa*. Essa disciplina é componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UAB-UFSCar e, como o próprio nome indica, é precedida de outras três disciplinas similares.

Situando o leitor, na disciplina *Práticas de ensino 1: reflexões sobre o fazer docente* o foco estava no professor, em seu processo de aprendizagem da docência, na importância da reflexão e no desenvolvimento profissional. Enfatizamos, assim, diferentes ferramentas para reflexão e inquirição que podem auxiliar o professor em sua prática e em sua formação inicial e continuada.

Já na disciplina *Práticas de ensino 2: construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade educacional*, o olhar voltou-se para a sala de aula, passando a abranger outros atores que participam do processo educativo. Dessa forma, discutimos sobre a importância da observação – que se realiza mediante a intenção e objetivo de aquisição de conhecimentos –, bem como do registro, sistematização e análise dos dados coletados. Vimos também as possibilidades de utilização das entrevistas e da análise documental, ferramentas características da pesquisa etnográfica que se configuram como importantes estratégias que auxiliam o professor na melhor compreensão dos diferentes sujeitos que compõem sua sala de aula.

Por fim, a disciplina *Práticas de ensino 3: a escola como espaço de análise e pesquisa* teve como foco a escola e o cotidiano escolar. Buscamos analisar a escola em seu contexto e complexidade por meio das diferentes relações que se estabelecem entre os sujeitos que compõem o espaço escolar e também seu entorno. Também discutimos as contribuições que a pesquisa educacional no e do cotidiano tem trazido para a melhor compreensão da escola, relações interpessoais que a permeiam e diferentes temáticas relacionadas à prática de ensino.

A disciplina *Práticas de Ensino 4: a escola como espaço de análise e pesquisa* pretende congrega os conteúdos estudados nas disciplinas anteriores de prática de ensino. Para tal, manteremos como foco as relações provenientes do tripé *professor-aluno-currículo* em sala de aula. Sendo assim, este livro está dividido em três unidades, da seguinte forma: na primeira, enfocaremos o professor como um profissional do ensino, analisando o movimento de profissionalização docente e os saberes docentes necessários para a prática dessa profissão; na segunda, enfocaremos a relação professor-aluno, estudando as teorias de aprendizagem focadas no aluno e o papel da afetividade nessa relação, sob três

ólicas distintas: Wallon, Piaget e Freud; na terceira unidade, veremos o que é o currículo, as mudanças que ele sofre no decorrer da prática pedagógica e como ele se relaciona com o professor e o aluno em sala de aula.

## 1.2 Problematizando o tema

Nesta unidade, enfocaremos os saberes docentes e o professor como um profissional atuante, capaz não só de reproduzir saberes de sua formação, mas também de produzir saberes sobre sua atuação.

Sendo assim, algumas questões que guiarão nosso estudo são: quem é o professor atuante na escola? O que ele precisa saber para ser um professor? O que ele precisa saber para atuar como um professor? Como se dá a articulação entre os saberes de sua formação e os desenvolvidos em sua atuação?

## 1.3 O professor como um profissional<sup>1</sup>

### 1.3.1 A profissionalização do ensino

Os saberes docentes se constituem no foco das pesquisas ligadas ao movimento de profissionalização do ensino (HENTSCHKE, AZEVEDO & ARAÚJO, 2006) que vem ocorrendo em escala quase internacional.<sup>2</sup> Essas pesquisas, como afirmam Gauthier et al. (1998), visam elevar o *status* da docência de semiprofissão para profissão. Considerar o ensino como uma semiprofissão significa considerar que qualquer pessoa pode executar essa tarefa, bastando para isso apenas conhecimento do conteúdo, talento, intuição, experiência ou cultura (GAUTHIER et al., 1998).

Essa visão do ensino como semiprofissão se reflete em toda a sociedade, em diferentes classes profissionais. Masetto (2003), por exemplo, critica a posição de alguns profissionais que assumem que quem sabe algo automaticamente sabe ensinar. Historicamente, o ensino sempre foi atrelado à missão, doação ou sacerdócio, de certa forma desqualificando tal ação e impedindo o surgimento de uma classe profissional preparada para lidar com as questões complexas que surgem em sala de aula (GONÇALVES PINTO, 2004).

Profissionalizar o ensino significa aceitar que esse ofício possui, além de saberes e competências, estatuto, características, compromissos e procedimentos

1 Adaptado da dissertação de mestrado de Galizia (2007).

2 Tardif (2002) se baseia em diversos outros autores para afirmar que, tanto na América do Norte como na maioria dos países de cultura anglo-saxônica, bem como, de forma mais recente, na Europa francófona e nos países latino-americanos, toda a área educacional está mergulhada numa vasta corrente de profissionalização dos agentes da educação em geral e dos professores em particular (TARDIF, 2002, p. 247).

próprios, como qualquer outra profissão (ANASTASIOU, 2002). Hentschke, Azevedo & Araújo (2006) comparam a docência com outras profissões que possuem um corpo próprio de saberes para formação de seus profissionais

da mesma forma que os advogados, os médicos, os arquitetos (entre outros profissionais) possuem um conjunto de saberes que orientam a sua formação profissional, também os professores devem explicitar os saberes necessários para a constituição de seu ofício (HENTSCHE, AZEVEDO & ARAÚJO, 2006, p. 50).

Mas o que é, de fato, profissionalizar o ensino? O termo profissionalização pode ser entendido como sendo

desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional (RAMALHO et al., 2004, p. 50).

Para Tardif (2002), esses conhecimentos especializados que a profissionalização trabalha possuem algumas características próprias. Seriam elas: 1) serem adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente; 2) serem pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; 3) terem nos profissionais, em oposição aos leigos e charlatões, a competência e o direito de serem usados; 4) permitirem que só os profissionais sejam capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares; 5) exigirem autonomia e discernimento por parte desses profissionais; 6) serem evolutivos e progressivos, necessitando, portanto, de uma formação continuada por parte dos profissionais; 7) e, por fim, permitir que esses profissionais sejam responsáveis pelo mau uso desses conhecimentos, acarretando danos a seus clientes (TARDIF, 2002, p. 247-249).

De fato, essas características dizem respeito à profissão docente, mas se aplicam a muitas profissões como exemplificaram Hentschke, Azevedo & Araújo (2006). Porém, o movimento de profissionalização do ensino vai à contramão da realidade das outras profissões. Enquanto se discute cada vez mais a mudança de *status* da docência – de semiprofissão para profissão – e o conjunto de saberes, competências, atitudes, entre outros, que definem o escopo do profissional professor, as outras profissões atravessam uma crise de profissionalismo (TARDIF, 2002). Para esse autor, essa crise atinge até mesmo as profissões mais bem assentadas, como medicina, engenharia ou direito, e pode ser resumida em quatro pontos.

O primeiro seria a constatação de que a crise do profissionalismo é a crise da perícia profissional, ou seja, a perícia profissional perdeu seu *status* de ciência para tornar-se um saber mais ambíguo, socialmente situado e localmente construído. Com isso, o autor quer dizer que as práticas profissionais que anteriormente gozavam de ampla aceitação em qualquer meio, e eram consideradas como verdades absolutas (como a prática médica, por exemplo), hoje são vistas como ambíguas e com desconfiança.

Outro ponto diz respeito ao impacto profundo que essa crise provoca na formação profissional, manifestada cada vez mais nas frequentes dúvidas em relação à eficácia e pertinência dos atuais modelos de formação inicial, principalmente o modelo universitário. Tardif (2002) afirma que

em vários países, muitos se perguntam se as universidades, dominadas por culturas disciplinares e por imperativos de produção de conhecimentos, ainda são realmente capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional (TARDIF, 2002, p. 252).

O autor critica a eficácia do atual modelo universitário na formação de profissionais afirmando que a cultura acadêmica é predominantemente disciplinar e regida por imperativos de produção de conhecimento, além de manter uma distância em relação à realidade do mundo do trabalho, quando deveria fazer o oposto. Todas essas queixas em relação à cultura universitária – disciplinar, obrigatoriedade de produção e fechada em si mesma – são compartilhadas por autores que se dedicam especificamente ao ensino superior, como Masetto (2003), Anastasiou (2002), Gonçalves Pinto (2004), Isaia & Bolzan (2004), entre outros.

Outro ponto da crise do profissionalismo que atinge as demais profissões é que esta aponta também para um aumento da desconfiança do público e dos clientes em relação ao profissional e sua consequente perda de poder, tanto político quanto no sentido de capacidade ou competência. Tardif (2002) afirma que essa perda de poder político remete ao fato do poder profissional estar, com demasiada frequência, servindo mais aos interesses dos profissionais do que aos interesses dos clientes ou do público em geral. Em outras palavras, o fato de uma pessoa possuir um diploma em determinada especialidade não garante mais ao público sua competência profissional.

O último ponto levantado por Tardif (2002) remete à ética profissional, também atingida pela crise do profissionalismo que atinge as outras profissões. Para o autor, “diversos setores sociais de atuação de profissionais têm sido permeados por conflitos de valores para os quais está ficando cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais” (TARDIF, 2002, p. 253). O autor

afirma ainda que essa crise da ética se torna mais grave quando o objeto de trabalho da profissão é o ser humano, como no caso da docência, pois desapareceram a transparência, o poder de evidência e a força de integração de valores como saúde, justiça e igualdade nas profissões.

Tardif (2002), então, resume e relaciona a crise que assola as profissões enquanto o magistério move-se em busca de sua profissionalização, afirmando que

a crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (TARDIF, 2002, p. 253).

**Tabela 1** Crise do profissionalismo.

A perícia profissional perdeu seu *status* de ciência para tornar-se um saber mais ambíguo, socialmente situado e localmente construído;

Há dúvidas em relação à eficácia e pertinência dos atuais modelos de formação inicial, principalmente o modelo universitário;

O público e os clientes têm desconfiança em relação ao profissional, que conseqüentemente perde poder, tanto político quanto no sentido de capacidade ou competência;

A ética profissional: desapareceram a transparência, o poder de evidência e a força de integração de valores como saúde, justiça e igualdade nas profissões.

### 1.3.2 Saberes docentes e prática reflexiva

O movimento de profissionalização docente, como dito anteriormente, possui como foco os saberes docentes. Porém, existem outros conceitos da educação que permeiam os estudos sobre a docência, como as competências docentes e o professor como profissional reflexivo. Neste livro, enfocaremos os saberes docentes, mas analisando suas relações com esses outros conceitos.

O conceito de profissional reflexivo tem suas origens nos estudos de John Dewey sobre ação reflexiva, nos quais o professor formula questões a partir de sua própria prática. Porém, foi Schön (2000) quem mais o difundiu, criando a ideia de “experiência compreendida”. Para esse autor, a reflexão deve ser um elemento-chave da educação profissional, pois possibilita integração entre teoria e prática, e deve ocorrer de duas maneiras: reflexão-na-ação, ou seja, durante o ato de ensinar o professor reflete sobre o que acontece, interferindo e modificando esse ato simultaneamente, e reflexão-sobre-a-ação, na qual o professor reflete sobre a ação educativa após praticá-la, visando às ações futuras.

**Tabela 2** Os conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* para Schön (2000).

Reflexão-na-ação	Ocorre simultaneamente ao ato de ensinar, enquanto o professor está em sala de aula. São os pensamentos do professor sobre a sua própria prática enquanto essa acontece, possibilitando sua avaliação momentânea e possíveis ajustes necessários.
Reflexão-sobre-a-ação	Ocorre após o ato pedagógico, e busca avaliar se os objetivos propostos foram alcançados. Serve, primordialmente, para orientar as futuras práticas pedagógicas, absorvendo os acertos e corrigindo os erros de planejamento e execução.

A reflexão na prática educativa permeia o discurso de formação de professores atualmente e é fruto também do processo de formação continuada (PIMENTA, 1999). Essa constante reflexão está intimamente ligada aos saberes docentes, mudando seu significado, pois, ao refletir na e sobre a ação, o professor valida ou reformula seus saberes a partir da própria prática, adaptando-os a ela.

Já o conceito de competências surge na década de 1980. Nesse período, havia um descompasso entre as qualificações dos trabalhadores e o conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho. É nesse contexto que surge a noção de competência (PIMENTA & GHEDIN, 2002). Para Rios, “competência é um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade [...] a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever” (RIOS, 2002, p. 166-167).

Por meio da análise da origem do conceito e da definição apresentada anteriormente, é possível supor que as competências estão mais próximas do “saber-fazer”, do lado técnico/prático de se executar uma determinada função, sem, contudo, abrir mão dos recursos cognitivos necessários para a prática. Segundo Perrenoud (2000, p. 15), “competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Porém, alguns autores, como Pimenta & Ghedin (2002), alertam que o discurso das competências, se usado de forma indiscriminada, pode gerar um novo tecnicismo, uma “tecnificação da reflexão”.

Em se tratando do conceito de saberes docentes, este advém da emergência de pesquisas sobre o professor na década de 1980 (GAUTHIER et al., 1998). Para esses autores, a gênese de tais pesquisas pode ser feita a partir de um paralelo com a gênese das pesquisas sobre educação nos EUA durante o século XX. Ainda de acordo com Gauthier et al. (1998), na primeira metade do século grande parte das pesquisas sobre Educação realizadas nesse país buscava associar a eficiência do ensino aos traços de personalidade do professor. Nas décadas de 1950 e 1960, as investigações americanas se basearam no uso de sistemas de observação em sala de aula, onde se observava o que

ocorria nesse ambiente sem enfatizar os efeitos produzidos pelo ensino. Na década de 1970, as pesquisas se voltaram para a eficiência do aprendizado numa perspectiva processo-produto: relação entre o comportamento do professor, como processo, e a aprendizagem do aluno, como produto. Finalmente, na década de 1980, uma crise americana gerou uma maior preocupação com o papel e importância do professor, tornando-o foco das pesquisas sobre Educação do país. É quando as pesquisas se voltam para a necessidade de se formalizar os saberes necessários à prática docente, valorizando o ofício do professor.

**Tabela 3** Características das pesquisas em Educação nos EUA durante o século XX.

Período	Características
Primeira metade do século XX	Associação entre a eficiência do ensino e os traços de personalidade do professor.
Décadas de 1950 e 1960	Observação em sala de aula, sem enfatizar os efeitos produzidos pelo ensino.
Década de 1970	Perspectiva processo-produto: relação entre o comportamento do professor, como processo, e a aprendizagem do aluno, como produto.
Década de 1980	Necessidade de se formatizar os saberes necessários à prática docente, valorizando o ofício do professor.

No âmbito nacional, Fiorentini et al. (1998) narram a tendência das pesquisas brasileiras em valorizar os saberes docentes. Segundo esses autores, enquanto que na década de 1960 havia uma valorização do conhecimento do professor sobre a sua disciplina, na década de 1970 valorizou-se os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias do ensino. Na década de 1980, por sua vez, as dimensões sociopolítica e ideológica dominam o discurso educacional, mantendo a prática pedagógica e os saberes docentes desvalorizados e pouco explicados, embora já fossem investigados. Por fim, na década de 1990, novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores foram buscados. Os autores afirmam ainda que, mesmo com essa busca, essas temáticas ainda são pouco valorizadas nas investigações. Nunes (2001) conclui, a partir do panorama traçado por Fiorentini et al. (1998), que as pesquisas nacionais sobre os saberes docentes possuem características próprias, ao mesmo tempo em que estão em compasso com as pesquisas internacionais.

**Tabela 4** Características das pesquisas em Educação no Brasil.

Período	Características
Década de 1960	Valorização do conhecimento do professor sobre a sua disciplina.
Década de 1970	Valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias do ensino.
Década de 1980	Valorização das dimensões sociopolítica e ideológica.
Década de 1990	Valorização de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores.

O conceito de saber possui definições diversas, de acordo com o autor consultado. Porém, todos apontam um ponto em comum: a exigência de racionalidade (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002; ARAÚJO, 2005). Para esses autores, o saber engloba os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem à exigência de racionalidade. Porém, é preciso ressaltar que a racionalidade possui um grau de relatividade que exige argumentação e justificativa para validá-la (PERRENOUD et al., 2002; ARAÚJO, 2005).



**Figura 1** Concepções de saberes e a exigência de racionalidade.

Tardif & Gauthier (2002) apresentam a seguinte definição para o conceito de saber:

Chamaremos doravante de “saber” unicamente os pensamentos, as idéias, os julgamentos, os discursos, os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de motivar, com auxílio de razões, declarações, procedimentos, etc., meu discurso ou minha ação em face de um outro ator que me interroga sobre sua pertinência, seu valor, etc. Essa “capacidade” [...] é verificada na argumentação, isto é, em um discurso em que apresento razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão (TARDIF & GAUTHIER, 2002, p. 195).

Podemos notar a relatividade da racionalidade quando os autores citam que as razões são “discutíveis, criticáveis e passíveis de revisão”. E é nesse ponto que os conceitos de saberes docentes e o profissional reflexivo se cruzam. Para que haja argumentação, validação e racionalidade dos saberes é necessário que se faça uma reflexão sobre os pensamentos e ações discutidos. Mais do que excludentes, parece possível de se argumentar que esses conceitos possuem pontos comuns e se complementam, num constante processo de inter-relacionamento (TEIXEIRA, 2006; NUNES, 2001).

Assim, seus saberes [dos professores] vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores [...] os saberes docentes são aqueles adquiridos para ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática (NUNES, 2001, p. 30, 33).

Por dizerem respeito a todo o universo de trabalho dos professores, os saberes docentes podem ser chamados também de saberes profissionais, no sentido de que remetem à profissão docente e não ao ensino apenas. Para Tardif (2002), os saberes profissionais são os saberes para e do trabalho docente, sendo legitimados por esse trabalho e pelos seus pares. Esse autor também entende que os saberes docentes formam um corpo de saberes para a profissão professor e, nesse sentido, são o mesmo que saberes profissionais. Já Gauthier et al. (1998) consideram que os professores têm muitos outros saberes, mas os saberes docentes são somente os que são mobilizados para o trabalho docente, em sala de aula. Neste livro, entenderemos que todos os saberes que são necessários para um docente desempenhar as funções de seu trabalho acadêmico serão designados de saberes docentes, pois remetem à profissão docente.

Diversos autores da educação, como Shulman (1987), Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Gauthier et al. (1998) e Tardif (2002), trabalham com o conceito de saberes, variando, porém, a tipologia adotada. Shulman (1987 apud GAUTHIER et al., 1998) foi um dos primeiros pesquisadores a tratar do assunto, tentando traçar um conjunto de conhecimentos norteadores do ofício do professor. Esse autor identificou sete conhecimentos que deveriam orientar a prática pedagógica: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do educando e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores. Esse mapeamento é bem amplo e, aos poucos, foi reorganizado em grupos de saberes de orientação mais geral (ARAÚJO, 2005). Gauthier et al. (1998), por sua vez, dividem os saberes em seis tipos: saber disciplinar; saber experiencial;

saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; e saber da ação pedagógica.

Não obstante o trabalho de outros autores da educação com o conceito de saberes, enfocaremos o trabalho desenvolvido por Tardif (2002). Esse autor identifica quatro grupos de saberes vinculados à formação do professor do ensino regular: os saberes curriculares, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica). Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar; os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento transmitidos por meio de disciplinas (por exemplo, matemática, história etc.) nos cursos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores; os saberes experienciais brotam do próprio exercício da profissão, oriundos da experiência e validados por ela; por fim, os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo aí os saberes pedagógicos, que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (TARDIF, 2002, p. 37-39).

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

**Tabela 5** Tipologia de saberes docentes para Tardif (2002).

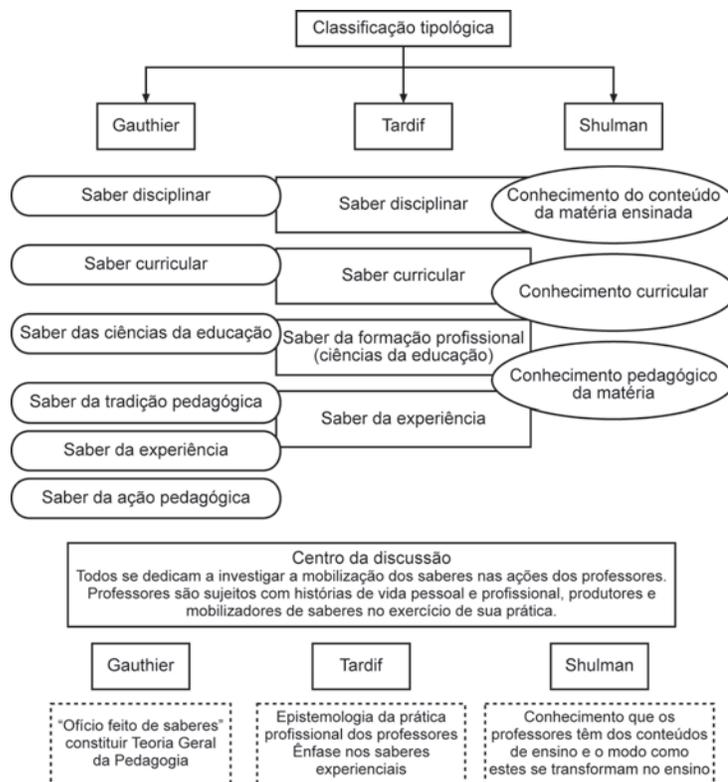
Saberes	Definição
Saberes curriculares	Programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.
Saberes disciplinares	Diversos campos de conhecimento transmitidos por meio de disciplinas (por exemplo, matemática, história etc.) nos cursos universitários, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.
Saberes experienciais	Brotam do próprio exercício da profissão, oriundos da experiência e são por ela validados.
Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Incluem os saberes pedagógicos, que seriam as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.

Araújo (2005) reconhece que há traços comuns que unificam os pensamentos dos diferentes autores apresentados. Para essa autora, os conjuntos de saberes descritos podem ser reunidos em três grupos principais: os saberes oriundos da área de atuação, provenientes das instituições acadêmicas; os saberes que brotam da experiência docente; e os saberes que se referem à pedagogia.

**Tabela 6** Agrupamento dos saberes docentes em três grandes grupos (ARAÚJO, 2005).

Grupo de saberes	Definição
Saberes oriundos da área de atuação	Remetem à prática profissional e são específicos (medicina, engenharia, matemática etc.).
Saberes que brotam da experiência	O exercício da docência permeado pela prática reflexiva acaba transformando antigos saberes e produzindo novos, melhorando essa prática. É importante ressaltar que a experiência pura e simplesmente não molda a prática docente positivamente. Isso ocorre apenas quando há, concomitantemente ao exercício docente, uma prática refletida.
Saberes que se referem à pedagogia	Independentemente do que se ensina, o ato de ensinar alguém (ter a intenção de gerar aprendizado sobre algo em alguém) exige saberes específicos para sua execução.

Na figura a seguir, estão apresentadas as tipologias de cada autor sobre os saberes, relacionadas entre si:



**Figura 2** Classificações e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman. Fonte: extraída de Almeida (2007).

De acordo com Nunes (2001), embora nos últimos anos muitas pesquisas tenham se voltado para a questão dos saberes docentes, essa temática é relativamente recente, exigindo estudos sob diferentes enfoques. A autora realizou um estudo em que o objetivo foi apresentar uma análise de como e quando a questão dos saberes docentes aparece nas pesquisas sobre formação de professores na literatura educacional brasileira, identificando as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas que os fundamentam e os enfoques e tipologias utilizados e criados por pesquisadores brasileiros. Além de fazer um mapa das pesquisas sobre a temática no âmbito da educação brasileira, Nunes (2001) conclui que as pesquisas nacionais da educação sobre saberes docentes e formação de professores têm desenvolvido características próprias, mas em compasso com tendências internacionais da área. Além disso, essas pesquisas, que antes valorizavam a capacitação dos professores por meio da transmissão de conhecimento, têm cada vez mais voltadas suas atenções para a prática desse profissional, enfatizando os saberes docentes e a formação de uma base de conhecimento a partir dos saberes da experiência.

### 1.3.3 Os saberes docentes para Maurice Tardif

Uma vez demonstrada a tipologia de saberes docentes que Tardif (2002) utiliza, passaremos a abordar com mais profundidade a visão desse autor sobre o conceito. Um primeiro ponto a ser ressaltado é o destaque dado aos saberes experienciais e a visão do autor de que eles englobam todos os demais. Para Tardif (2002), o saber de um docente está intimamente ligado à sua prática cotidiana e ao local onde se executa essa prática, daí advindo a importância maior dada a esses saberes. Porém, o autor reconhece a necessidade desses saberes construídos na prática serem socializados e submetidos a outros grupos produtores de saberes, contribuindo para um reconhecimento social dos professores como produtores de conhecimento, em vez de meros reprodutores:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

Tardif (2002) enxerga também uma dualidade do saber docente, entre o “individual” e o “social”. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que os saberes docentes advêm de um processo social de escolarização, formação e

comunhão com pares que executam tarefas e possuem um *status* igual ao seu, cada docente possui o seu próprio estoque de saberes docentes “pessoais”, que advêm de sua prática cotidiana, de sua trajetória pessoal, de suas reflexões, entre outras coisas únicas àquele indivíduo apenas. A fim de demonstrar sua perspectiva dos saberes docentes entre sua natureza social e individual, o autor se baseia em alguns fios condutores.

O primeiro relaciona o saber com o trabalho dos professores, pois, para o autor, “embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2002, p. 17). Essa ideia encerra duas funções conceituais: que os saberes estão relacionados organicamente à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, foi e fez; e que o saber dos professores traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, não apenas sendo utilizado nesse trabalho, mas construído e modelado nele.

Outro fio condutor diz respeito à diversidade do saber em relação às suas fontes de aquisição. Essa aquisição se dá em diferentes instâncias, da sociedade, da instituição escolar, dos pares, das universidades, entre outras, e, portanto, possui uma origem social patente. A consequência disso é que as relações dos professores com esses saberes geram relações sociais com os diversos grupos que os produzem. Daí a natureza social dos saberes docentes. Na tabela a seguir, Tardif & Raymond (2000) sistematizam as fontes de aquisição dos saberes e sua relação com o trabalho docente:

**Tabela 7** Os saberes dos professores de acordo com Tardif & Raymond (2000).

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Tardif (2002) trata também da temporalidade do saber como mais um fio condutor. Além de constatar que os saberes são adquiridos de diversas instâncias que permeiam a trajetória dos docentes, como a sociedade, a família, outras instituições de ensino, entre outras, transferindo uma parcela de responsabilidade das instituições formadoras em socializar esses saberes a essas outras instâncias, o autor constata de que a aquisição dos saberes necessários para a docência implica num período de tempo e não apenas num momento estanque de formação inicial. Nas palavras de Tardif (2002), “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20).

O quarto fio condutor é a relação da experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, ou seja, a visão do autor de que os saberes experienciais são o “núcleo” dos outros saberes, conforme já demonstrado anteriormente.

O quinto fio condutor, por sua vez, trata do que Tardif (2002) chama de “trabalho interativo”. Em outras palavras, os saberes docentes são “saberes humanos a respeito de seres humanos” (TARDIF, 2002, p. 22), pois os professores se relacionam com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. Dessa forma, a questão do saber está ligada aos poderes, regras, valores, ética e às tecnologias que regem a interação entre os atores envolvidos, professores e alunos. Mais do que isso, o próprio objeto de trabalho do professor diz respeito ao elemento humano, a saber, a aprendizagem de seus alunos (ABREU & MASETTO, 1980; GONÇALVES PINTO, 2004). Sendo assim, por se constituir de um elemento humano, a interação com esse objeto só pode se dar por meio de um contato interativo, caracterizando uma vez mais o aspecto social do trabalho dos professores.

Por fim, o último fio condutor que guia a perspectiva de Tardif em relação à natureza social e individual dos saberes docentes relaciona os saberes com a formação dos professores. Decorrente dos anteriores, o autor afirma ser necessário “repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 23).

**Tabela 8** Características dos saberes docentes que os tornam tanto individuais como sociais.

Relação do saber com o trabalho dos professores	Os saberes estão relacionados organicamente à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, foi e fez.  O saber dos professores traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, não apenas sendo utilizado no trabalho, mas construído e modelado nesse trabalho.
Diversidade do saber	Aquisição desse saber em diferentes instâncias.
Temporalidade do saber	É adquirido ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional.
Trabalho interativo	Os saberes docentes são “saberes humanos a respeito de seres humanos” (TARDIF, 2002, p. 22).
Relação entre os saberes e a formação dos professores	Levar em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Além da importância primordial da experiência na construção dos saberes docentes, Tardif (2002) também vê como fator preponderante desses saberes sua relação com o tempo, no sentido de que a aquisição dos saberes se dá de maneira progressiva, tanto individual como socialmente. Essa ideia, segundo o autor, encerra outras correlacionadas, tal como a dimensão identitária dos saberes profissionais. Essa dimensão torna possível que o professor “assuma um compromisso durável com a profissão e aceite todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis” (TARDIF, 2002, p. 100). Outra ideia correlacionada é a de que os saberes encerram aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exigem um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor, além de um reconhecimento por parte de seus pares.

**Tabela 9** Características da relação entre saberes docentes e a passagem do tempo (TARDIF, 2002).

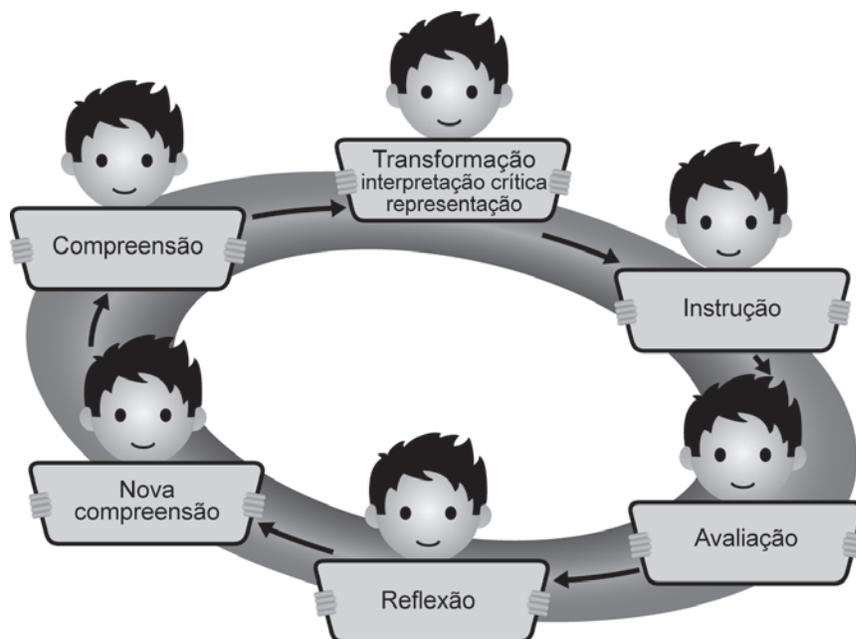
Relação dos saberes docentes com o tempo (a aquisição dos saberes se dá de maneira progressiva, tanto individual como socialmente)	Professor assume um compromisso durável com a profissão, e aceita todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis.
	Saberes encerram aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exigem conhecimento de si mesmo por parte do professor, e reconhecimento por parte de seus pares.

Além disso, o saber docente possui uma dimensão crítica, manifestada por meio de uma crise de distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, em especial os adquiridos na universidade. Daí também a

necessidade de se levar em conta o momento da carreira em que o docente se encontra na configuração dessa dimensão crítica. Ainda segundo o autor, essa dimensão desempenha um importante papel na busca de autonomia profissional, levando à outra ideia correlata, que seria a superposição entre o desenvolvimento dos conhecimentos do professor e a cultura profissional da equipe de trabalho em que o professor, frequentemente, adere aos valores do grupo a que pertence.

Finalizando esta unidade, iremos abordar o modelo de raciocínio pedagógico, que sistematiza a forma pela qual os conhecimentos são acionados, construídos e relacionados durante o processo de ensino pelo professor. Esse modelo é constituído de seis elementos interdependentes (REALI & REYES, 2007, p. 13-14):

1. compreensão (os professores devem compreender criticamente o conjunto de ideias a serem ensinadas, incluindo as relações entre o tópico específico que irão tratar e outros conceitos dentro de uma área e de áreas relacionadas);
2. transformação (envolve subprocessos que, conjuntamente, produzem um plano, um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso);
3. instrução (consiste no desempenho observável do professor, envolvendo manejo de classe, formas de lidar com grupos de alunos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, discussões);
4. avaliação (processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de compreensões e possíveis dúvidas e/ou equívocos dos alunos quanto de maneiras mais formais de avaliação);
5. reflexão (consiste na avaliação que o professor faz de si próprio. É o processo de aprender a partir da experiência);
6. nova compreensão (compreensão enriquecida com maior consciência de propósitos da instrução e do conhecimento).

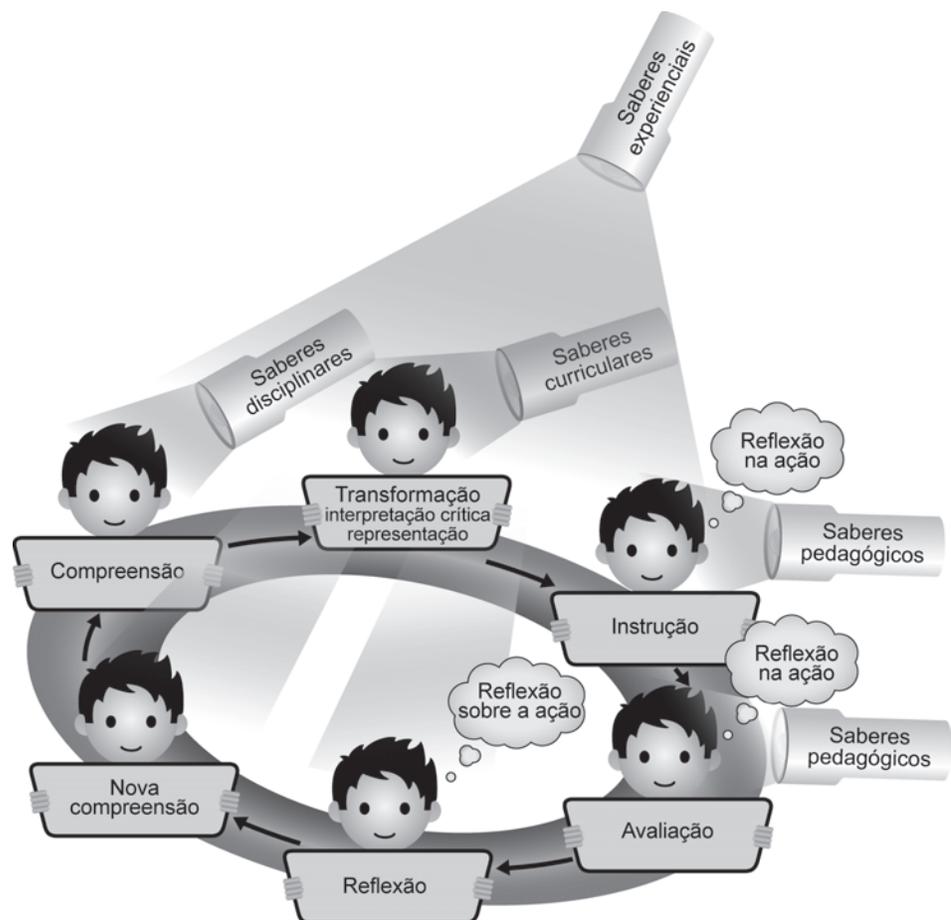


**Figura 3** Modelo de Raciocínio Pedagógico.

Fonte: adaptada de Wilson, Shulman & Richert (1987).

Sobrepondo o modelo de raciocínio pedagógico com os saberes docentes, percebemos que ambos se permeiam em diversos pontos, juntamente com a prática reflexiva. Nesse sentido, todos os conceitos trabalhados e estudados não devem ser entendidos como dissociados entre si, pois se permeiam, se confundem e se retroalimentam na prática de sala de aula. Todos os saberes docentes são acionados no ato pedagógico, mas, a título de estudo, podemos correlacionar momentos em que cada um possui um papel diferenciado em relação ao outro. Entendendo dessa forma, é importante ressaltar que todos os saberes são fundamentais para o exercício da profissão docente, cada um à sua forma.

Sendo assim, podemos relacionar a compreensão, por exemplo, ao momento em que os professores trabalham os saberes disciplinares, ou seja, os conhecimentos e conteúdos que o docente espera que sejam aprendidos pelos alunos. Na transformação, esses conhecimentos e conteúdos são transformados, selecionados e organizados em uma disciplina, um currículo, e para isso o professor se utiliza dos saberes curriculares. Os saberes pedagógicos são mais requisitados durante a instrução e avaliação, quando o professor executa seu planejamento, já refletindo no ato de sua execução e efetuando possíveis ajustes. A reflexão apontada no modelo de raciocínio pedagógico indica a reflexão-sobre-a-ação, que orientará uma nova compreensão e será fundamental para a melhoria do processo no futuro. Os saberes experienciais, segundo a ótica de Tardif (2002), permeariam todo o processo, englobando os demais.



**Figura 4** Modelo de Raciocínio Pedagógico permeado pelos saberes docentes.

## 1.4 Estudos complementares

### 1.4.1 Saiba mais

Você já assistiu ao filme *Uma mente brilhante* (2001)? Em uma determinada cena, o protagonista John Nash ministra uma aula de matemática a seus alunos universitários. Se tiver oportunidade, assista ao filme ou a essa cena e reflita sobre as seguintes questões: esse professor está sendo profissional? Quais elementos da profissionalização docente não são respeitados (ética, comprometimento etc.)? Qual a visão de ensino expressa nessa cena?

## 1.5 Considerações finais

Nesta unidade, focamos o professor enquanto um profissional do ensino. Vimos o movimento de profissionalização docente, que reconhece o ensino como uma profissão e, sendo assim, a existência de um conjunto de saberes específicos para sua execução. Os saberes necessários para a prática docente

estão intimamente ligados a uma atitude reflexiva do professor, possuindo quatro características principais:

1. os saberes são temporais: pois vêm da história de vida dos professores, são utilizados por um longo período – a carreira do docente – e se leva um certo tempo para adquiri-los, primordialmente no próprio exercício da docência e nos primeiros anos de carreira;
2. os saberes são plurais e heterogêneos: pois provêm de diversas fontes, são formados de diferentes teorias, concepções e técnicas, e são utilizados para atingir diferentes objetivos (que, por sua vez, necessitam de diferentes saberes);
3. os saberes são personalizados e situados: pois os docentes são diferentes entre si, únicos em sua individualidade, e porque os saberes são incorporados aos próprios professores, mais do que apropriados por eles;
4. os saberes carregam a marca do ser humano: pois o objeto de trabalho do professor é o ser humano (de maneira individual está inserido em um grupo), e também porque o saber carrega um componente ético e emocional.

Na próxima unidade, continuaremos a estudar o tripé professor-aluno-curriculo em sala de aula, voltando nossas atenções para as relações existentes entre o professor e o aluno.



# **UNIDADE 2**

A relação professor-aluno em sala de aula



## 2.1 Primeiras palavras

Na unidade passada, vimos o professor como um profissional que tem como objeto de trabalho a aprendizagem de seus alunos. Para tal, esse profissional encerra um escopo de saberes específicos para essa atuação, que é adquirido em diversas fontes e períodos, possuindo finalidades e características próprias. Esses saberes são utilizados, juntamente com a prática reflexiva, em uma sala de aula, onde ocorre, portanto, uma intensa relação com os alunos.

Nesta unidade, enfocaremos essa relação existente entre o professor e o aluno quando ambos estão em sala de aula. Tal relação é guiada, em tese, pelo mesmo propósito, que é gerar aprendizado nos alunos, apresentando todas as características de qualquer relação humana. Começaremos a unidade vendo teorias que pregam o aluno como único responsável pelo seu aprendizado, tendo o professor um papel de facilitador dessa aprendizagem e não de uma fonte de conhecimento. Esse papel não é menor ou mais simples, e, para executá-lo, são necessários os saberes docentes estudados. Por fim, analisaremos o papel da afetividade na relação professor-aluno por meio de três enfoques distintos: o de Henri Wallon, o de Jean Piaget e o de Sigmund Freud.

Boa leitura!

## 2.2 Problematizando o tema

Com o intuito de guiar nossa aprendizagem nesta unidade, vamos refletir sobre as seguintes questões:

- é possível ensinar algo a alguém que não quer aprender esse algo?
- qual o papel do professor na aprendizagem dos alunos? Qual o papel do aluno?
- quais são as características da relação entre professor e aluno em sala de aula? Como se dá essa relação?

## 2.3 O aluno e sua aprendizagem

### 2.3.1 Aprendizagem centrada no aluno

Iniciaremos esta unidade, conforme abordado anteriormente, discorrendo sobre uma corrente pedagógica que defende o aluno como responsável pela sua própria aprendizagem, tendo o professor apenas o papel de facilitador

dessa aprendizagem. Essa corrente, entre outras coisas, critica algumas posturas do behaviorismo, corrente pedagógica que teve início com o psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner.

Para Skinner, é possível modelar o indivíduo condicionando seus comportamentos por meio de estímulos e reforços adequados. O autor afirma que todo comportamento é determinado pelo ambiente, mesmo que a relação do indivíduo com esse ambiente não seja passiva, e sim de interação. Ou seja, um professor pode definir que resultado pretende alcançar com seus alunos e oferecer-lhes os estímulos e recompensas adequados à medida que os alunos avançam. O foco do ensino, então, está nos conteúdos a serem transmitidos e no professor, que, juntamente com os livros didáticos, possui o papel de autoridade máxima, detentora do conhecimento. O aluno é o aprendiz que deve absorver esse conhecimento. Quanto mais conhecimento absorvido, melhor.

O aprendizado, nessa corrente, se dá por memorização e repetição, e os erros dos alunos são corrigidos imediatamente. As aulas, em geral, são expositivas, com o professor falando e a turma em atitude passiva, silenciosa, ouvindo e assimilando os conceitos passados pelo professor. Esses conceitos, por sua vez, deverão ser reproduzidos fielmente nas avaliações. O professor faz um planejamento estático, ou seja, um planejamento que não sofre alterações, pois não é objeto de reflexão-na-ação ou de reflexão-sobre-a-ação, independente de sua adequação ou não à classe, ou se os objetivos de aprendizado foram ou não alcançados. Os indivíduos formados nessa corrente de ensino são pessoas com vasto saber enciclopédico, focadas no trabalho e que correspondem às demandas e se ajustam bem aos ambientes.

O behaviorismo recebe diversas críticas de teóricos da educação nos dias atuais. Podemos fazer o seguinte resumo dessas características que são criticadas, segundo Ariza & Toscano (2000, p. 36):

1. tendência dos docentes em converter diretamente os saberes disciplinares em curriculares, ou seja, o conteúdo a ser trabalhado não é reelaborado de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, mas simplesmente reproduzido em sala de aula, muitas vezes da mesma forma que está nos livros didáticos;
2. visão dos saberes curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa, ou, em outras palavras, o conteúdo curricular não é relacionado ao dia a dia dos alunos, fazendo com que este não tenha significado prático em sua vida. Além disso, os conceitos vão se acumulando, sem necessariamente se relacionarem entre si;
3. tendência a considerar os alunos como receptores passivos de informação, sem levar em consideração suas expectativas ou suas experiências

prévias com o conteúdo trabalhado, forçando-os a adotarem uma postura rígida e estática em sala de aula, privilegiando-se o silêncio;

4. separação reducionista entre conteúdos e metodologias, não havendo a preocupação em se considerar a metodologia adequada em função do conteúdo a ser trabalhado. A metodologia, em geral aulas expositivas centradas no professor falando e nos alunos ouvindo silenciosa e estaticamente, é sempre a mesma, independente do conteúdo;
5. concepção individual de aprendizagem, não se levando em conta sua dimensão social e grupal. Nesse caso, os conteúdos são pensados de forma igual para todos os alunos, que devem assimilá-lo solitariamente, sem a intervenção ou *feedback* dos colegas;
6. e, por fim, um modelo de avaliação seletivo e sancionador, que visa somente medir a capacidade dos alunos em memorizar dados.

Para alguns autores, como Demo (2004) e Abreu & Masetto (1980), esse cenário reflete uma ênfase no processo de “ensino” em detrimento do processo de “aprendizagem”. De acordo com esses autores, a mudança desse cenário exige uma mudança de enfoque entre os dois conceitos. Segundo Abreu & Masetto (1980), o verbo “ensinar” apontaria mais para o professor como agente principal e responsável pelo ensino, enquanto “aprender” apontaria mais para o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem (ABREU & MASETTO, 1980, p. 5-6). Ou seja, a diferença está no enfoque na figura do professor como responsável pela aprendizagem ou nos próprios alunos como responsáveis pelo seu aprendizado.

Entendemos que toda e qualquer instituição de ensino, qualquer que seja seu nível, justamente porque existe em função do aluno [...] e da sociedade na qual se insere, deverá privilegiar a aprendizagem de seus alunos sobre o ensino de seus professores. Entendemos muito bem que aprendizagem e ensino possam estar indissociáveis, mas pensamos também que, dependendo da ênfase num ou noutro pólo, as orientações das escolas poderão se diversificar extremamente (ABREU & MASETTO, 1980, p. 6).

A ênfase na aprendizagem acarreta uma mudança de perfil no professor, de especialista em sua área de atuação para mediador da aprendizagem dos alunos (ABREU & MASETTO, 1980; FERNANDES, 2001). Embora com outro perfil, a figura do professor continua tendo a mesma importância e necessidade de antes, mudando apenas o papel que esse profissional desempenhará. O conhecimento necessário sobre a disciplina ministrada permanece o mesmo, mas suas atitudes frente à classe e a maneira como seus alunos desenvolverão esse conhecimento serão outras.

Não se quer com isso [com essa mudança de perfil] dizer que se começa a exigir menos do professor quanto ao domínio de determinada área de conhecimento em que leciona. Ao contrário, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, além de atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar [...] a mudança está no cenário do ensino [...] a atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos (MASETTO, 2003, p. 24).

As ideias de descentralização do ensino da figura do professor e o foco no aluno como senhor de sua aprendizagem tiveram início com Carl Rogers, psicólogo norte-americano associado à psicologia existencial humanista. Esse autor desenvolveu o conceito de aprendizagem centrada no aluno a partir de seus estudos sobre personalidade e conduta, que culminaram na teoria centrada na pessoa (MIZUKAMI, 2003). Nessa abordagem, o terapeuta não aconselha o cliente, mas cria um ambiente facilitador para sua autodescoberta. Esse ambiente deve ser acolhedor, honesto e aceitante (GLASER & FONTER-RADA, 2006). Rogers propõe, então, que a relação entre professor e aluno seja a mesma entre terapeuta e paciente.

Rogers, também professor, identificou em seu tempo alguns pressupostos que os professores possuíam a respeito do ensino, e esses pressupostos podem ser encontrados em muitos professores ainda nos dias atuais, conforme Justo (1978, p. 107-108):

1. não se pode confiar na auto-aprendizagem do estudante, sendo necessário indicar-lhe a matéria, dirigir e controlar sua aprendizagem;
2. os exames são a melhor técnica para avaliar a aprendizagem dos alunos;
3. avaliação e educação se confundem, fazendo com que o aluno se preocupe apenas com o sucesso nos exames, e não em aprender de fato;
4. ensino é igual a aprendizagem, ou seja, o conteúdo ministrado pelo professor passa a ser considerado conteúdo aprendido pelo aluno;
5. saber é acumular conhecimentos, assim como se sobrepõem tijolos;
6. apenas um ponto de vista é aceitável;
7. o aparato e rigor do método científico é privilegiado;
8. os métodos passivos de aprendizagem podem produzir pessoas criativas;
9. reprovar a maioria dos alunos é um método satisfatório de ensino;
10. o aluno é tratado mais como objeto manipulável do que como pessoa.

Rogers passa a considerar as “atitudes mais importantes e decisivas do que os métodos e as técnicas” (JUSTO, 1978, p. 108). A hipótese ou princípio central do autor é a de que não se pode ensinar diretamente a outra pessoa, pode-se, tão somente, facilitar-lhe a aprendizagem (ROGERS, 1974). Rogers, então, formula alguns princípios que deveriam guiar o processo de aprendizagem de alunos (JUSTO, 1978, p. 109-114).

O primeiro diz que todos os seres humanos têm natural potencialidade para aprender. Com isso, o professor e psicólogo norte-americano afirma que o ser humano é naturalmente curioso e busca o aprendizado mesmo que este exija, e frequentemente exige, esforços e sofrimentos.

Outro princípio para Rogers é o de que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos. Esse princípio encerra duas ideias: a de que o aprendizado se dá de forma mais efetiva se o aluno consegue visualizar uma relevância ou aplicabilidade na matéria estudada, pois isso acarretaria em um maior interesse e esforço por parte do aluno durante o processo de aprendizagem; e a de que a pessoa aprende de modo significativo as coisas percebidas por ela como associadas à manutenção ou à valorização do próprio *self* (na percepção de si mesmo).<sup>3</sup>

O autor considera também que a aprendizagem que implica uma mudança da organização do *self* é ameaçadora e tende a provocar resistências. Porém, as aprendizagens ameaçadoras do *self* são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas forem reduzidas ao grau mínimo, ou seja, se o aluno com dificuldades em determinado aprendizado encontrar um ambiente favorável, que o estimule a continuar buscando a aprendizagem, suas chances de progresso serão maiores. Rogers (1974) considera ainda que se a ameaça do *self* for débil, a experiência pode ser percebida de modo diferenciado, positivo, possibilitando a ocorrência da aprendizagem.

Outro princípio da aprendizagem para o autor é o de que a maior parte da aprendizagem significativa é adquirida pela prática. Com isso, Rogers (1974) defende um contato direto entre os estudantes e os problemas de toda classe: sociais, filosóficos, literários etc. Isso acarretaria numa maior significação do aprendizado por parte dos alunos.

Um dos princípios de aprendizagem centrais da teoria rogeriana diz que a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no processo de aprendizagem. O autor defende uma postura ativa e participativa dos

---

3 O *self* é uma parte distinta do campo fenomenológico que consiste no conjunto de percepções conscientes de valores do eu. Estabelece a interação entre organismo e meio. Pode absorver valores alheios e os distorcer. Procura ser consistente. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/social-sciences/psychology/1675391-teoria-self-carl-rogers-conceitos/>>. Acesso em: 22 maio 2009.

alunos, estudando os problemas que os preocupam e desafiam e escolhendo a forma e o ritmo de seu estudo. Com isso, para o autor, os estudantes mobilizariam todos os seus recursos para sua aprendizagem. Essa aprendizagem voluntária, engajada tanto em termos de sensibilidade como de inteligência, seria mais duradoura e de maior penetração nos alunos.

Para Rogers (1974), a independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são privilegiadas em detrimento das avaliações externas. Isso acarretaria numa atitude reflexiva pelos alunos, que julgariam e avaliariam seu próprio processo de aprendizagem, podendo efetuar correções significativas se constatadas necessidades.

Por fim, em detrimento de um conteúdo específico, o autor considera que a aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno consiste em aprender o processo da aprendizagem, a permanente abertura à experiência e a assimilação do processo da mudança. Em outras palavras, Rogers privilegia o aprender a aprender, em detrimento da simples assimilação de conceitos externos ao aluno. De fato, nos dias atuais, em que se sente um forte impacto das novas revoluções tecnológicas sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais (GONÇALVES PINTO, 2004; MASETTO, 2003), a escola já não é o único lugar detentor do conhecimento, uma vez que a maioria dos lares possui acesso à internet e, conseqüentemente, a uma infinidade de informações. Dessa forma, podemos argumentar que a função do professor não deve ser a de um simples transmissor de informações, pois os alunos, nos dias atuais, possuem outras fontes de aquisição do conhecimento.

Outros autores atacam o ensino como mera transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Paulo Freire (1978), por exemplo, cunha o termo “concepção bancária” da educação, em que critica o ensino como mera transmissão de conteúdos, sem reflexão e significação por parte dos alunos. Na “concepção bancária” da educação,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1978, p. 66).

**Tabela 10** Princípios de Carl Rogers que deveriam guiar o processo de aprendizagem de alunos.

Todos os seres humanos têm natural potencialidade de aprender;
Aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe a relevância da matéria de estudo para seus objetivos;
A aprendizagem que implica uma mudança da organização do <i>self</i> – na percepção de si mesmo – é ameaçadora, e tende a provocar resistências;
Se a ameaça do <i>self</i> for débil, a experiência pode ser percebida de modo diferenciado, possibilitando ocorrência da aprendizagem;
A maior parte da aprendizagem significativa é adquirida pela prática; a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente no processo de aprendizagem;
A aprendizagem voluntária, a engajar totalmente o estudante – tanto a sensibilidade como a inteligência – é a mais duradoura e a mais percuciente;
Independência, criatividade, autoconfiança são facilitadas quando a autocrítica e a autoavaliação são básicas;
A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno consiste em aprender o processo da aprendizagem.

Em face desses princípios, Rogers repensa o papel do professor e suas ações em sala de aula. Em sua teoria, a habilidade do docente, sua cultura, o planejamento curricular, os meios audiovisuais, as aulas expositivas e a bibliografia, embora continuem sendo considerados como recursos importantes nos processos de ensino e de aprendizagem, são relegados a segundo plano em detrimento de certo tipo de relacionamento entre o professor e o aluno. Esse relacionamento é marcado por algumas atitudes do docente em sala de aula. São elas:

1. confiança no potencial dos alunos: pois, do contrário, o professor teria que selecionar e transmitir conteúdos que ele julga serem importantes;
2. autenticidade de atitudes: o professor precisa ser ele mesmo enquanto pessoa, e não desempenhar um “papel” de professor, ser um “personagem”. Rogers julga ser essa atitude do professor a mais importante em seu relacionamento diário com o aluno em sala de aula;
3. aceitação dos alunos como são: o professor deve acolher os alunos, dar-lhes considerações positivas e demonstrar empatia a seus sentimentos negativos – como receio, expectativa ou desânimo – em face de um novo aprendiz. Em outras palavras, o professor deve compreender os alunos do ponto de vista deles.

Essas atitudes acarretam, portanto, na mudança de perfil do professor, de especialista em sua área de atuação para mediador da aprendizagem dos

alunos (ABREU & MASETTO, 1980), conforme já mencionado. Rogers (1971) enumera então algumas atitudes que o professor deve tomar em função desse novo perfil:

1. a aprendizagem centrada no aluno requer que o professor propicie um ambiente de aprendizagem onde a liberdade, o estímulo e a compreensão sejam marcantes. Essa atitude é central para o autor, pois só assim o aluno poderá se sentir apto a desenvolver sua aprendizagem de forma segura e sólida;
2. o professor deve deixar claros os objetivos individuais que devem ser alcançados pelos alunos e os objetivos gerais do grupo de alunos. Para o autor, os objetivos individuais serão, muitas vezes, contraditórios e ambíguos e, progressivamente, se constituirão nos objetivos gerais do grupo;
3. o professor deve acreditar no potencial e desejo dos alunos em aprender, sabendo diferenciar os momentos em que deve deixá-los mais livres e os momentos em que deve auxiliá-los e conduzi-los mais de perto;
4. o professor deve disponibilizar e utilizar diversos recursos para a aprendizagem, incluindo aí as novas tecnologias. São exemplos: livros, revistas, filmes, gravações e pessoas em condições de contribuir para a aprendizagem dos alunos;
5. o próprio professor deve se considerar um recurso flexível e utilizável pelo grupo. Com isso, Rogers (1971) afirma que o docente deve disponibilizar seu conhecimento, sua experiência e sua prontidão para conduzir as aulas, numa atitude de oferecimento e não de imposição;
6. o professor deve aceitar, em sala, tanto atitudes intelectuais como emotivas por parte dos alunos, dando a cada aspecto sua ênfase necessária;
7. o professor como um facilitador da aprendizagem deve adotar uma postura de aprendiz-participante, ou seja, em um primeiro momento o professor tem o papel de criar o ambiente favorável à aprendizagem. Uma vez alcançado esse objetivo, ele assume um lugar no grupo de alunos, onde suas opiniões e ações possuem igual peso em relação a dos alunos. Nesse momento, o docente passa a ser facilitador e participante;
8. o professor deve deixar para os alunos decidirem se aceitam ou não suas ideias, opiniões e sentimentos, mantendo uma atitude entre todos de partilhar sem julgamentos ou avaliações;
9. no decorrer da disciplina, o professor deve ficar atento às expressões indicativas de sentimentos profundos ou intensos, procurando compreendê-las

do ponto de vista dos alunos e comunicar-lhes sua compreensão empática. Nesse sentido, tanto sentimentos positivos quanto negativos são objeto de compreensão construtiva;

10. por fim, o professor deve reconhecer e aceitar suas próprias limitações. Rogers (1971) destaca essa atitude do professor, pois entende que haverá momentos em que o docente terá desconfiança com relação aos alunos; ou será incapaz de aceitar certas atitudes ou compreender alguns sentimentos deles; ou ainda terá ressentimentos em relação a algumas de suas atitudes, mantendo uma tendência em julgá-los e avaliá-los. O autor afirma: o professor se dará conta de poder dar liberdade aos alunos só dentro dos limites suportáveis para ele mesmo; será compreensivo na medida que desejar ou puder entrar no mundo pessoal dos alunos; sua participação é função do grau de abertura à experiência, pois pouca abertura implica, necessariamente, em participação limitada; e só poderá manifestar o grau de confiança na vontade de estudar dos alunos na proporção em que realmente sentir essa confiança.

**Tabela 11** Atitudes do professor como um facilitador da aprendizagem dos alunos.

Tornar o ambiente propício para os alunos desenvolverem sua aprendizagem;
Deixar claros os objetivos individuais e os objetivos gerais do grupo;
Acreditar no potencial e desejo do aluno em aprender;
Disponibilizar e utilizar diversos recursos para a aprendizagem;
Considerar-se um recurso flexível e utilizável pelo grupo;
Aceitar tanto atitudes intelectuais como emotivas por parte dos alunos;
Adotar uma postura de aprendiz participante;
Deixar para os alunos decidirem se aceita ou não suas ideias, opiniões e sentimentos;
Ficar atento a sentimentos profundos ou intensos, procurando compreendê-los do ponto de vista dos alunos;
Reconhecer e aceitar suas próprias limitações.

Merece destaque ainda a concepção de avaliação para Carl Rogers. O autor defende uma visão de que educação e, conseqüentemente, avaliação são processos similares ao terapêutico. Durante um tratamento terapêutico, a vida do paciente (o resultado de suas escolhas, pensamentos e ações) é avaliada e reavaliada, sendo ele o único capaz de realizar essa avaliação. Aos poucos, descobre que pode utilizar os recursos e a experiência que a terapia lhe deu na solução dos testes da vida, e o mesmo deveria ocorrer na educação.

Rogers (1974) enfatiza, então, a importância da autoavaliação no processo de aprendizagem, pois o crescimento da personalidade, objetivo central de sua pedagogia, é perturbado e retardado por avaliações externas. Somente o próprio

aluno seria capaz de saber se atingiu os objetivos propostos e até que ponto se esforçou para alcançá-los. O autor reconhece, porém, dois pontos inerentes à avaliação. O primeiro diz respeito à necessidade das instituições de ensino em dar uma nota ou conceito ao aluno. Rogers argumenta que essa nota pode ser dada pelo aluno e ser aceita ou não pelo professor. Em caso de não aceitação, ambos discutiriam os motivos até se chegar a um acordo. O segundo ponto é a necessidade, em alguns casos, de avaliação externa da aprendizagem, como nas regulamentações de profissões,<sup>4</sup> garantindo-se assim o bem comum e a salvaguarda da sociedade.

A aprendizagem centrada no aluno pode causar estranhamento em um primeiro momento, pois difere de todos os pressupostos comumente aceitos e realizados em educação. A ênfase na figura do professor, na transmissão de conteúdos e na avaliação classificatória e externa é a prática recorrente na enorme maioria das instituições de ensino, seja qual for seu nível ou natureza. Justo (1978) aponta para a manutenção desse modelo, quando afirma que não obstante as novas teorias educacionais, a atualização de conteúdos, a melhora nos materiais didáticos, entre outras inovações, o método de ensino continua o mesmo: aulas centradas na figura do professor falando, de forma autoritária, e nos alunos sentados, em silêncio, assimilando o conteúdo e obedecendo ao professor. Sobre isso, Doll Jr. (1997) escreve:

Chegou a hora de fazer mais além de reformar nossos métodos e práticas. Chegou a hora de questionar as suposições modernistas nas quais estes métodos e práticas se baseiam e de desenvolver uma nova perspectiva que simultaneamente rejeite, transforme e preserve o que existe (DOLL JR., 1997, p. 27).

Cabe ressaltar, mais uma vez, que Carl Rogers busca, com a teoria da aprendizagem centrada no aluno, propiciar uma aprendizagem significativa, cujo objetivo não é a mera acumulação de conteúdo, mas propiciar ao aluno meios para que se torne um indivíduo completo (ROGERS, 1974). O autor define aprendizagem significativa da seguinte maneira:

uma aprendizagem que é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (ROGERS, 1987, p. 258).

---

4 Como exames de ordem profissional, em que a pessoa, após o término de seus estudos em nível superior, precisa ser aprovada em uma prova para poder exercer a profissão. Exemplos são as provas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para futuros advogados ou do Conselho Regional de Medicina (CRM) para médicos.

Reali & Reyes (2007) definem da seguinte forma o conceito de aprendizagem significativa:

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue se apropriar do conhecimento trabalhado e aplicá-lo em diferentes contextos ou situações. Nessa perspectiva, a memorização pode até ocorrer como uma das etapas da apropriação do saber, mas o processo é estabilizado com a apropriação/acomodação do conhecimento. O aluno interioriza o que foi ensinado, de tal forma que essa aprendizagem se mantém em outros momentos ou contextos. Sendo assim, é possível dizer que, quando ocorre a aprendizagem significativa, ocorre também o entendimento do que é aquele conhecimento e por que ele é importante. Para que ocorra a aprendizagem significativa, faz-se necessário que as matérias de ensino sejam estruturadas de maneira significativa (REALI & REYES, 2007, p. 60-61).

Entendemos que aplicar a teoria da aprendizagem centrada no aluno tal e qual ela foi exposta é praticamente impossível nos dias atuais, pelo menos na maioria dos casos. Uma série de fatores teriam que ser repensados para tal, como o perfil de aluno que a escola quer formar, o currículo e sua organização, o espaço físico, entre muitos outros. Porém, alguns princípios dessa teoria já podem ser aplicados mesmo nos moldes tradicionais de ensino. São eles: a consideração das particularidades dos alunos, incluindo seus desejos, seus sentimentos e seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser trabalhado. Além disso, a lógica da pesquisa, enquanto construção de conhecimento, poderia ser utilizada em sala de aula como lógica pedagógica, em que os alunos devem ir atrás do conteúdo, construindo-o em si mesmo, ao invés de ser trazido pelo professor. Com isso, o aluno adquire uma postura ativa em sala de aula.

Centrar o ensino no aluno representa colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo que move os processos de ensino e aprendizagem, formado por professor-aluno-currículo (GLASER & FONTEERRADA, 2006, p. 94). Em outras palavras, um dos pontos principais da teoria da aprendizagem centrada no aluno é, na verdade, muito simples: considerar, do tripé professor-aluno-currículo, o aluno como o elo mais importante, uma vez que sua aprendizagem é o objetivo final de qualquer atividade pedagógica.

### 2.3.2 O novo papel do professor: facilitador da aprendizagem dos alunos

No item anterior, vimos que o professor deve ter um novo papel em sala de aula, como facilitador da aprendizagem do aluno, que passa a ser o cerne e o foco das aulas. O ambiente deve ser favorável para que isso ocorra, e nesse cenário a relação interpessoal entre professor e aluno passa a ser fundamental para se alcançar esse objetivo (RIBEIRO, 2002). Um professor que se propõe a

ser um facilitador da aprendizagem de seus alunos deve levar em consideração, em sala de aula, os seguintes aspectos, conforme Rogers (1985, p. 125-127):

- liberar a curiosidade; permitir que os indivíduos arremetam em novas direções ditadas pelos seus próprios interesses; tirar o freio do sentido de indagação; abrir tudo ao questionamento e à exploração; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança;
- o facilitador deve ser autêntico, tendo consciência plena das atitudes que assume, pois é uma pessoa, e não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril por meio do qual o saber passa de geração em geração;
- o facilitador deve ter apreço, aceitação e confiança com relação ao aluno, reduzindo então as ameaças externas ao *self* e deixando-o livre para assimilar mudanças, pois a ausência de ameaça e, por conseguinte, de defesa, faz surgir uma situação de liberdade e espontaneidade e de aceitação de si e dos outros;
- deve ser capaz de compreender internamente as reações dos alunos, tendo uma “consciência sensível” da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se lhes apresenta.

Rogers (1985) indica também ações para o professor manter uma atmosfera de liberdade, facilitando a aprendizagem centrada no aluno:

- trabalhar com os alunos problemas que eles percebam como relevantes e significativos para eles. É possível, e muitas vezes necessário, “criar circunstâncias que possam envolver os estudantes e confrontar cada um deles com um problema que se torne muito real” (ROGERS, 1985, p. 128);
- proporcionar todo tipo de recursos que possam dar aos alunos as experiências relevantes às suas necessidades de aprendizagem (livros, artigos, espaço para trabalhar, laboratórios, equipamentos, ferramentas, mapas, filmes, gravações, visitas, pesquisas de campo, recursos humanos de fora ou de dentro da escola, incluindo a si próprio etc.);
- fazer contratos com os estudantes, nos quais estes estabeleçam seus objetivos e seus planos. Isso os ajuda a estabelecer metas que orientem o caminho a percorrer, e são úteis para solucionar dúvidas, reduzindo a insegurança do aluno;
- inserção e envolvimento dos alunos com a vida e os problemas da comunidade;

- incentivo à troca de experiências entre pares, em que eles possam se alternar no papel de facilitar a aprendizagem do outro. Permitir aos alunos que eles escolham se querem trabalhar por sua conta, de forma autodirigida, ou pelo método convencional;
- incentivar atividades de pesquisa, dando aos alunos orientações sobre métodos e técnicas de investigação;
- empregar experiências de simulação de situações problema, para as quais devem ser tomadas decisões, além de exercícios fornecidos pelo professor ou desenvolvidos pelos próprios alunos;
- eventualmente a instrução programada pode ser utilizada como ferramenta para aquisição de informações, tais como: operar microscópio, introdução à estatística etc.;
- os grupos de encontro (T-Group) se constituem em um recurso que, se bem utilizado, serve para reduzir defesas e ambições que dificultam a comunicação e a expressão entre os alunos;<sup>5</sup>
- utilizar a autoavaliação, que se constitui em um dos meios para tornar a aprendizagem autoiniciada também uma aprendizagem responsável. O facilitador e os alunos chegam a um acordo sobre maneiras de cada um se avaliar, incluindo critérios a serem seguidos, percepção de pontos fortes e fracos etc.

A relação professor-aluno, então, deve se pautar na confiança mútua, no respeito e na liberdade. É deslocar “o processo educativo da relação entre alguém que só ensina e alguém que só aprende, concebendo o ensinar e o aprender como um processo que se dá numa relação humana, no caso uma relação pedagógica” (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Nesse sentido, uma vez que o professor deve gerar um ambiente propício para que o aluno gere sua própria aprendizagem, ambiente este que deve se pautar na confiança mútua, respeito e liberdade, a afetividade entre professor e aluno em sala de aula merece ser esmiuçada.

---

5 Rogers (1985) entende que os alunos devem se considerar como um grupo, ou seja, devem ter a sensação de pertencimento e aceitação. Nesse grupo, o professor é mais um integrante, porém com uma função diferenciada, a de facilitador. Esse facilitador teria a função de guiar a aprendizagem do grupo, garantindo: um ambiente seguro e propício ao grupo; a aceitação dos indivíduos no grupo; a compreensão empática por todos e suas manifestações etc.

### 2.3.3 A afetividade na relação professor-aluno

O afeto possui um papel central na relação entre professor e aluno em sala de aula. Por conta disso, diversos autores se debruçaram sobre esse tema, advindo daí um considerável número de teorias. Uma delas é a Teoria do Apego, desenvolvida por John Bowlby e Mary Ainsworth nas décadas de 1970 e 1980. Essa teoria entende que o afeto é construído a partir das interações sociais dos pais com seus filhos e possui os seguintes conceitos-chave (CARMO & ARAÚJO, 2009):

- vínculo afetivo: laço relativamente duradouro em que o parceiro é importante como indivíduo único; desejo de manter a proximidade com o parceiro;
- apego: o senso de segurança está estreitamente ligado ao relacionamento; a criança usa o conforto da relação como base segura para explorar o resto do mundo; a relação da criança com a mãe é de apego, mas da mãe com a criança não é;
- comportamentos de apego: comportamentos que permitem manter a proximidade com a figura de apego; sorrir, fazer contato visual, chamar a pessoa, tocar, agarrar-se a ela, chorar.

Independentemente do tipo de afeto manifestado, a afetividade permeia todas as relações humanas, incluindo aí a relação professor-aluno. Silva (2002) propõe a análise da afetividade nessa relação de sala de aula a partir da visão de três autores: Wallon, Piaget e Freud. Segundo a autora, na perspectiva walloniana, as emoções são vistas como algo positivo, pois teriam um forte poder ativador e relação com o meio onde o aluno está inserido. Para Wallon, quando uma criança se relaciona bem com seu meio ambiente, e em particular com seus pais, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas, para assim ter seu desenvolvimento biológico perfeitamente normal. Como veremos adiante, o professor assumirá um papel semelhante ao dos pais em função do tempo e da relação que passa a ter com os alunos. Em vista disso, a dimensão afetiva, portanto, é encarada como de fundamental importância, tanto para a construção da pessoa como do conhecimento.

Wallon vê uma forte relação entre a afetividade e a racionalidade. Para ele, a afetividade, além de ser uma das dimensões pessoais, “é uma das fases mais antigas do desenvolvimento humano, pois o homem logo que deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo e, da afetividade, lentamente passou para a vida racional” (SILVA, 2002, p. 54). Apesar de haver reciprocidade entre afetividade e inteligência, a autora ressalta que sempre haverá o predomínio da primeira em relação à segunda. De qualquer forma, como estão inter-relacionadas, ambas passam a ter importância para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Wallon dedica também grande parte de seu trabalho para a questão da postura e movimento em sala de aula, ligada ao conceito de disciplina. Segundo ele, a disciplina é necessária em sala de aula para evitar futuras perturbações de caráter nos alunos, mas não se trata de uma disciplina na concepção tradicional do termo, ou seja, na qual se privilegia o silêncio, a docilidade e a passividade das crianças, que devem ficar sentadas, paradas, com a atenção voltada a apenas uma direção (o quadro e o professor). Para o autor, essa postura contribuiria mais para um caráter repressor em sala de aula do que facilitador, pois exige dos alunos uma conduta que não está de acordo com as possibilidades de sua idade. Desse cenário, emergem comportamentos de dispersão e impulsividade por parte das crianças. Wallon defende, então, posturas variadas para atividades variadas, cabendo ao professor entender as necessidades que cada atividade proposta exige, em termos posturais e comportamentais pelos alunos. Essas ideias defendidas pelo autor de mudanças posturais das crianças em função da atividade desenvolvida em sala de aula casam com as premissas da aprendizagem centrada no aluno. A postura estática, silenciosa e passiva é natural da concepção behaviorista de ensino, e Wallon prova que essa postura é inadequada para os padrões de desenvolvimento da idade das crianças, dificultando seu aprendizado.

Por fim, Wallon reconhece que nas relações vividas entre professor e aluno em sala de aula, comumente surgem hostilidades da criança em relação ao docente. Essa hostilidade seria fruto de diversos motivos, como fracasso da criança em determinada atividade, excesso de severidade do professor, motivos pessoais ou familiares do aluno ou ainda problemas afetivos de ordem psíquica, mas secreta da criança (SILVA, 2002).<sup>6</sup> O professor, diante disso, deve tomar conhecimento do conflito eu-outro na construção da personalidade e buscar suas origens nas crianças, recebendo essa hostilidade com calma e não a encarando como afronta pessoal. Com isso, pode controlar melhor suas próprias reações emocionais, aumentando a possibilidade de encontrar as soluções.

Portanto, Wallon considera que as emoções exercem influência sobre a racionalidade e o desenvolvimento do indivíduo. Essas emoções, em sala de aula, podem expressar hostilidades por parte das crianças. Cabe ao professor, na perspectiva walloniana, levar esses aspectos em consideração por meio de atitudes reflexivas (reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação) para garantir que tais sentimentos sejam favoráveis ao desenvolvimento do aluno.

Silva (2002), por sua vez, continua esmiuçando a afetividade entre professor e aluno em sala de aula, trazendo a perspectiva de Piaget. Na perspectiva

---

6 Wallon afirma ainda que a hostilidade da criança em relação ao professor pode se dar em função dos colegas de classe, para chamar a atenção, por vaidade, por sentimento de inferioridade ou simplesmente pela necessidade de ser cortejado.

piagetiana, todo processo de desenvolvimento inerente ao ser humano passa pela dimensão social e envolve cognição, afeto e moral (SILVA, 2002, p. 58).<sup>7</sup> A afetividade seria o propulsor do interesse, ou seja, é a afetividade que direciona as escolhas intelectuais, influenciando-as. Assim como Wallon, portanto, Piaget também vê relação entre a racionalidade e a afetividade.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas cognitivas, derivando cada estrutura de estruturas precedentes. Ou seja, o indivíduo constrói e reconstrói continuamente as estruturas, que o tornam cada vez mais apto ao equilíbrio, e essa lógica vale para a afetividade e a moral. Essas construções seguem um padrão denominado por Piaget de estágios, que estão relacionados a idades determinadas.<sup>8</sup>

No estágio sensório-motor, a partir de reflexos neurológicos básicos, instintivos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência se confunde com a prática, pois as noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio se dá de forma direta e imediata, sem representação ou pensamento (NITZKE, CAMPOS & LIMA, 2009). Esse estágio caracteriza-se por ser uma fase egocêntrica e de anomia, pois o bebê busca alimentação e libertação de desconfortos, além de não possuir sentimento algum de respeito pelo adulto. Por volta da idade de um ano e meio, começa a se desenvolver na criança um forte sentimento de afeto por seus tutores, e esse sentimento será fundamental para a construção do conceito de respeito. A partir dos dois anos, a criança começa a se utilizar dos sentimentos para alcançar fins, experimentando “sucessos” e “fracassos” do ponto de vista afetivo (SILVA, 2002).

O estágio pré-operatório, também chamado de estágio da inteligência simbólica, caracteriza-se, principalmente, pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior (NITZKE, CAMPOS & LIMA, 2009). Os primeiros sentimentos sociais surgem, e tanto o comportamento como os sentimentos da criança se tornam mais conscientes, uma vez que ela já é capaz de reconstruir tanto o passado cognitivo como o afetivo. Como consequência desse desenvolvimento cognitivo e afetivo, ela também desenvolve a compreensão infantil das regras e do raciocínio moral, porém de forma pré-normativa, ou seja, a obediência à autoridade se dá mais por medo do que por respeito mútuo (SILVA, 2002).

Já no estágio operatório-formal, a representação permite a abstração total. A criança não se limita mais à representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente, buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela

7 A autora e o próprio Piaget reconhecem, porém, que, na teoria piagetiana, a cognição recebeu mais atenção em detrimento do afeto e da moral.

8 As idades não são fixas, podem ocorrer variações.

observação da realidade. Em outras palavras, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas (NITZKE, CAMPOS & LIMA, 2009). O desenvolvimento afetivo, nessa fase, emerge das mesmas fontes do desenvolvimento cognitivo e das estruturas intelectuais. Durante a adolescência, a afetividade é marcada pelos sentimentos idealistas e pela continuação da formação da personalidade. O adolescente, em outras palavras, utiliza apenas a lógica nos julgamentos dos eventos humanos, e dessa forma se inicia a reflexão sobre o próprio pensamento (SILVA, 2002).

O princípio básico da perspectiva piagetiana, que perpassa todos os estágios de desenvolvimento, é que a afetividade move todas as ações, e a razão está ao seu serviço. Cabe ao professor, portanto, conhecer seu aluno mais particularmente no decorrer de sua formação, intervindo no sentido de sempre propiciar um ambiente favorável para a aprendizagem, pautando o relacionamento com o aluno na liberdade, reciprocidade e respeito mútuo.

Vale destacar que o professor deve, também, entender que esse respeito pode ser, em alguns estágios, unilateral, pautado num sentimento de afeto ou de medo. Piaget afirma que a criança sente afeto por um irmão mais velho, por exemplo, se também lhe sentir medo, assim como respeitará um adulto por quem tenha medo se também lhe tiver estima. De qualquer forma, a afetividade permite a existência de um respeito mútuo, e este é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente favorável de aprendizagem.<sup>9</sup>

Além do respeito, o professor deve demonstrar compreensão e confiança no trabalho do aluno, principalmente quando este apresentar sintomas de angústia decorrentes de alguma dificuldade ou adversidade em sua aprendizagem. Com isso não se quer dizer que o docente deve adotar uma postura protecionista, tecendo apenas elogios, pois isso gera apenas uma falsa confiança na criança, reforçando ainda mais sua insegurança. O professor deve encorajar o aluno, desafiá-lo, tentar criar um sentimento de prazer na descoberta do conhecimento e na aprendizagem. E essas atitudes devem sempre estar permeadas de afeto e respeito mútuo.

Para Piaget, o grande desafio da educação seria favorecer o desenvolvimento intelectual em harmonia com o desenvolvimento afetivo-moral para que o sujeito, aos poucos, pudesse conquistar sua autonomia intelectual, afetiva e moral (SILVA, 2002, p. 63-64).

---

9 Freinet, pedagogo francês nascido no final do século XIX, discorda dessa visão de Piaget sobre o papel do medo na relação professor-aluno. Para esse autor, essa relação, assim como das crianças entre si, é baseada no respeito mútuo, amizade, cooperação e fraternidade. A autoridade do professor não se estabelece pelo medo, mas pela admiração por alguém que os respeita, estimula e valoriza suas individualidades.

Ter como objetivo do ensino fazer com que os alunos sejam autônomos em diversos aspectos da sua vida implica em enfatizar o gosto e prazer pela descoberta do conhecimento, o aprender a aprender, tornando a criança curiosa em buscar sua própria aprendizagem. Nesse sentido, a memorização e reprodução de conhecimento ficam em segundo plano. Essa abordagem também é encontrada nas teorias desenvolvidas por Sigmund Freud. Para esse autor, a criança possui uma natureza questionadora, buscando sempre responder as perguntas “de onde vim?” e “para onde vou?”. Em busca dessas respostas, a criança se angustia, principalmente em relação à sua identidade, e busca saber sempre mais, tentando definir sua vida. Para Freud, porém, a mola propulsora do desenvolvimento intelectual não é o afeto propriamente dito, mas sim a sexualidade.

Independentemente do mecanismo propulsor do desenvolvimento intelectual ser a afetividade ou a sexualidade, Cordié (1996) ressalta a importância do desejo para que a aprendizagem se concretize. O aluno, desejando aprender, de fato move-se em direção a construir sua aprendizagem. Porém, na escola, o desejo inato do aluno em aprender pode dar lugar a expectativas de outros, como dos pais, que esperam um bom desempenho escolar, ou do professor, que deseja o mesmo para que seja visto como um bom profissional. Em ambos os casos, a projeção das expectativas de outros no aluno faz com que este se sinta angustiado, podendo se “bloquear” para a aprendizagem. A autora ressalta

os julgamentos sobre ela [criança] terão sérias conseqüências e serão, às vezes, determinantes para o prosseguimento da escolaridade [...] a criança nem sempre faz a separação entre um julgamento de valor e o amor que alguém lhe dedica. Ser um mau aluno equivale para ela a ser um mau filho (CORDIÉ, 1996, p. 24).

Silva (2002) também ressalta que, na perspectiva freudiana, os conteúdos trabalhados em sala de aula não são mais importantes do que a relação professor-aluno. Essa relação seria, para Freud, o fator preponderante para o desenvolvimento da aprendizagem e seria pautada no conceito de transferência. Este pode assim ser definido:

para Freud, a transferência seria a repetição de protótipos infantis, onde haveria um deslocamento de afeto de uma representação para outra. Neste sentido, a relação do sujeito com as figuras parentais seria revivida na relação com o analista, marcada pelas ambivalências pulsionais, ódio e amor. A partir daí, o autor distingue duas modalidades de transferência: a positiva, que seria a transferência de sentimentos ternos e a negativa, marcada por sentimentos hostis (LIMA, 2009, s/p).

Para Freud, a transferência se dá em todas as relações humanas, incluindo aí a existente entre professor e aluno. O desejo de saber do aluno se prende à figura do professor, que passa a ocupar um lugar de destaque no inconsciente do aluno, e esse destaque é fruto da sua condição de autoridade. Na maioria dos casos, porém, o professor não chega a tomar conhecimento dessa transferência, e tampouco o aluno deseja que ele tome esse conhecimento. Portanto, o professor, em sala de aula, deve saber lidar com esses “desejos” dos alunos, não os reprimindo e os entendendo como necessários para sua aprendizagem.

O destaque que o professor atinge no inconsciente do aluno varia em grau de grandeza, podendo o docente chegar a ser um futuro modelo profissional para o aluno. Isso ocorre porque, permeando a relação professor-aluno, também existe o conceito de identificação. Este é compreendido como sendo o “processo em que o indivíduo se constitui a partir do modelo de outra pessoa e é a forma mais primitiva de relação emocional” (SILVA, 2002, p. 68). Podemos fazer, então, uma aproximação entre os campos da pedagogia e os da psicanálise, no sentido de que a segunda dá grande valor às primeiras relações da criança com os pais, entendendo-as como modelo das futuras relações, incluindo aí a relação professor-aluno.

Considerando que a relação professor-aluno tem como protótipo essas relações originais [da criança com os pais] [...] o processo de sedução que nela se instaura também remete a essas relações originais [...] o desenrolar da relação pedagógica, no que tange à questão da autoridade, depende de como foram sendo elaboradas e superadas as relações originais (MORGADO apud SILVA, 2002, p. 68).

O processo de sedução ao qual se refere a citação anterior diz respeito ao par sedutor-seduzido, no qual a criança ocupa a posição de seduzido e os pais (e posteriormente o professor) a posição de sedutor. Seria a relação entre alguém que detém o saber e alguém que não o detém (SILVA, 2002). Nessa perspectiva, o professor passa a ser um ser onipotente, como foram os pais no início da infância. Morgado (apud SILVA, 2002) argumenta, então, que o aluno, aos poucos, deve transferir sua paixão pelo professor para o conhecimento ou para a busca dele: “A pulsão sexual e a pulsão destrutiva fundamental devem sublimar-se na pulsão do saber; ou seja, sensualidade e hostilidade devem transformar-se em curiosidade” (MORGADO apud SILVA, 2002, p. 69). Nesse sentido, a transferência afetiva do aluno para o professor dá lugar a sentimentos ternos por ele e à curiosidade pelo aprendizado.

Diante desse quadro, é fundamental que o professor esteja preparado para lidar com as questões de transferência e identificação em sala de aula, não apenas em termos técnicos e metodológicos, mas também em termos emocionais.

O professor deve se despojar da imagem de um aluno ideal, assim como deve estar preparado para ver seu aluno despojar-se da ideia de professor ideal. Com isso, o docente estará fazendo com que seus alunos, progressivamente, deixem de ser “filhos ideais” e passem a aprender. Em contrapartida, o aluno lentamente deixará de se esforçar para ter o amor ou a hostilidade do professor e passará a batalhar pelo seu aprendizado.

## **2.4 Estudos complementares**

### **2.4.1 Saiba mais**

No filme *Vem dançar* (2006), um dançarino profissional passa a dar aulas em uma escola pública, criando com seus alunos um novo estilo de dança. Esse novo estilo é fruto do estilo do professor (dança de salão) somado aos estilos dos alunos (hip hop). Em um primeiro momento, o professor tenta fazer com que seus alunos gostem do seu estilo. Depois, percebe que pode aceitar o estilo dos alunos e mesmo assim trabalhar os conceitos de que gostaria.

Esse filme é um exemplo “romantizado” da capacidade e necessidade de se levar o aluno em consideração durante seu processo de aprendizagem, além de demonstrar a importância de conectar os conceitos trabalhados em sala de aula com a vida dos alunos.

## **2.5 Considerações finais**

Nesta unidade, enfatizamos a relação entre professor e aluno em sala de aula. Analisamos o papel do professor, que de transmissor de conteúdos passa a ser um facilitador da aprendizagem de seus alunos, na medida em que estes se tornam senhores de sua própria aprendizagem, a partir de seu desejo de aprender. Nesse sentido, o professor não possui menor importância, nem tampouco seu conhecimento sobre a disciplina ministrada. Pelo contrário, o docente enfrenta situações complexas, permeadas por sentimentos amigáveis e hostis, devendo estar preparado para lidar com eles.

O professor deve, então, transformar a sala de aula em um espaço propício para essas relações, um espaço que seja ao mesmo tempo amigável, seguro e desafiador, onde o aluno se sinta ao mesmo tempo protegido e desafiado a ir em busca de seu aprendizado. Os alunos devem ter a sensação de pertencimento a um grupo, no qual o professor é apenas mais um integrante, com o papel diferenciado de facilitador. Por outro lado, o professor deve saber lidar com seu papel, no qual os alunos têm a liberdade de escolher o caminho a seguir em sua aprendizagem, chegando inclusive a participar de sua própria avaliação.

Por fim, cabe ressaltar que as ideias expressas nesta unidade vão à contramão da grande maioria das práticas educativas realizadas nas escolas atualmente. Cabe ao professor manter uma atitude reflexiva, ética e comprometida, que busque a adequação de seu ensino em face da realidade de seus alunos. Aplicar os preceitos aqui trabalhados pura e simplesmente acarretaria no mesmo erro da pedagogia tradicional ao usar sempre a mesma metodologia (geralmente aulas expositivas) indiscriminadamente.

Na próxima unidade, veremos a influência do currículo nas relações existentes em sala de aula, e de que forma essas relações são afetadas e se transformam em função dele.



# **UNIDADE 3**

O tripé professor-aluno-currículo



### **3.1 Primeiras palavras**

Antes de iniciarmos esta unidade, vamos retomar o que vimos nas unidades anteriores? Nelas, focalizamos, entre outras coisas, o professor e alguns aspectos de sua formação. Vimos que o movimento de profissionalização docente está inserido em uma crise do profissionalismo em geral, o que faz com que o papel do professor mude, acompanhando as tendências das outras profissões. Nesse sentido, o professor não é mais o detentor do conhecimento a ser passado aos alunos, não podendo assumir uma postura autoritária e centralizadora em sala de aula. Ao contrário, ele deve ser um facilitador da aprendizagem dos alunos, que passam a ser os principais agentes de sua própria aprendizagem. O papel do professor não é menor por isso, pois essa atuação é complexa e importante para que se atinja o objetivo final do ensino, a saber, o aprendizado dos alunos. Para tal, a atuação docente exige saberes específicos que devem ser trabalhados na formação inicial e continuada dos professores.

Com essas ideias em mente, vimos também teorias que focam o ensino centrado no aluno, em especial a de Carl Rogers. Com ideias bem diferentes das difundidas no ensino dito tradicional, essas teorias pregam uma maior participação dos alunos na construção de seu aprendizado, colocando-os, inclusive, como responsáveis por sua própria avaliação. Esse tipo de ensino centrado no aluno visa aproximar os conteúdos da disciplina do seu dia a dia, fazendo com que eles tenham sentido em sua vida e sejam associados a conhecimentos anteriores. O professor passa a ser mais um no grupo de aprendizes, com a tarefa de guiar e facilitar o caminho dos alunos. Para tal, o afeto passa a ser um componente-chave da relação professor-aluno, para que o primeiro possa de fato se comprometer com o aprendizado do segundo. Nesse sentido, vimos as concepções de Wallon, Piaget e Freud sobre o papel do afeto na relação professor-aluno. Com diferenças, os três autores compreendem o afeto como um fator importante em sala de aula.

Nesta unidade, veremos como o currículo interage com ambos, professor e aluno, em sala de aula, e como cada um desses atores interage com o currículo. Nosso foco, portanto, não será no currículo em si, mas nas relações que o envolvem em sala de aula, especificamente.

### **3.2 Problematizando o tema**

Nossos estudos serão guiados a partir das seguintes questões: como o currículo interfere na relação professor-aluno? Como cada um destes interage com o currículo em sala de aula?

### 3.3 O currículo em sala de aula

#### 3.3.1 O que é currículo?

Antes de esmiuçar as relações entre currículo, professor e aluno em sala de aula, vamos definir o que é currículo. Não cabe aqui explorar o histórico desse termo, que remonta à Grécia antiga e perdura até os dias atuais. Justamente por ser antigo e envolver inúmeras possibilidades de interpretação, o currículo é um termo difícil de ser definido. Coll (1996), por exemplo, ao afirmar essa dificuldade, se utiliza das funções do currículo para defini-lo. Para esse autor, a principal função do currículo é explicitar de forma clara o projeto que serve de guia para as atividades educativas na escola, mais precisamente quanto às suas intenções, objetivos e planos de ação.

Entre as leis nacionais que regem a educação, encontramos a seguinte definição de currículo no artigo 5º da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982:

os currículos plenos de cada grau de ensino, [são] constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, [e] serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2009a).

Essa definição é sustentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, que garante, em seu artigo 26, os princípios de descentralização e flexibilidade curricular:

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2009b).

Dessa forma, os estabelecimentos de ensino possuem liberdade para adaptar o currículo de acordo com características regionais, em função de o Brasil ser um país de grande diversidade e extensão. Além disso, o período histórico em que a escola está inserida também é um determinante de possíveis adaptações ao currículo:

ele [o currículo] sempre precisa ser pensado dentro de um contexto, de um tempo, e analisado em relação aos mesmos. Além disso, dependendo da concepção que for seguida, poderá assumir um caráter de transformação ou de manutenção [...] por serem construídos e reconstruídos constantemente, os saberes curriculares sofrem mudanças constantes, dependendo da época e do local onde são abordados (FRAGELLI & CARDOSO, 2008, p. 46, 48).

Em função dessas adaptações que o currículo sofre, Fragelli & Cardoso (2008) passam, então, a entender o conteúdo sob dois enfoques: o currículo escrito e o currículo em prática.

Neste sentido, podemos ter dois tipos de currículo: currículo como fato e currículo como prática. O currículo como fato foi criticado por educadores como Paulo Freire (1971), que via nele uma construção feita por homens, mas com experiências não vividas por eles. Os dois tipos de currículos podem apresentar deficiências. O currículo de fato parece ter vida própria, mas não contempla os contextos sociais do aluno e não permite modificações. Já o currículo como prática, se limitado apenas à sala de aula, deixa esvair-se, faz perder sua noção histórica e tolhe a possibilidade de alterações (FRAGELLI & CARDOSO, 2008, p. 62).

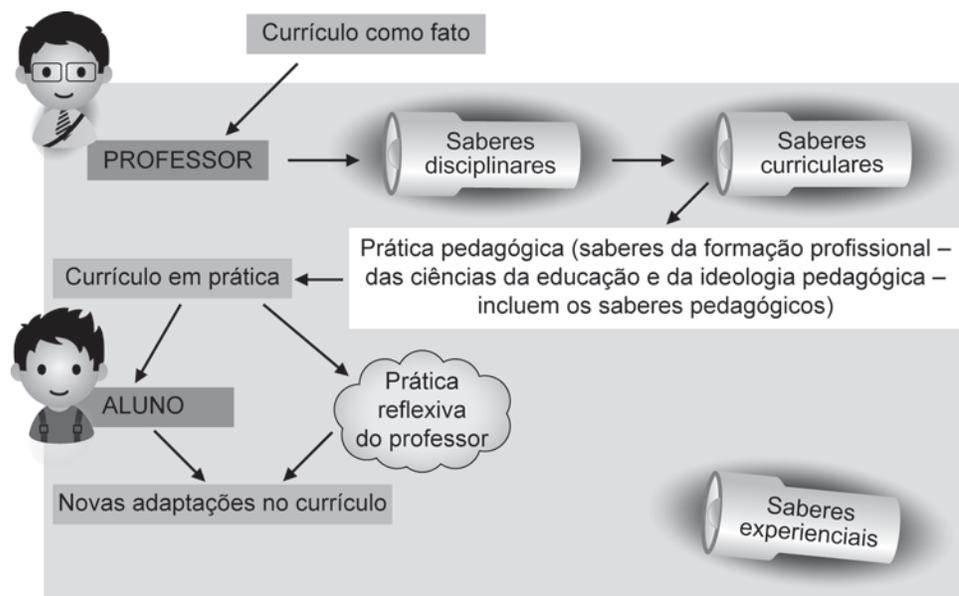
A partir do trecho anterior, percebemos que o currículo escrito (ou como fato) não se relaciona nem com o professor nem com os alunos. Esse currículo é imposto, inflexível, e a crítica de Paulo Freire (1971) recai sobre essa inflexibilidade, na qual a realidade de sala de aula e suas experiências não são levadas em consideração na montagem desse tipo de currículo. Já o currículo em prática é fruto direto da relação professor-aluno. Durante a ação pedagógica, em que ocorre de fato a relação entre docentes e alunos, o currículo sofre transformações e formatações, adequando-se àquela relação.

De fato, todo ser humano interpreta um documento de acordo com suas vivências, necessidades, concepções etc. Ao interpretar o currículo escrito, professores e alunos o transformam. A ideia de que o conhecimento científico é isento de olhares pessoais não mais encontra força nas práticas pedagógicas, em que se assume cada vez mais que qualquer prática humana não pode ser isenta de escolhas.

Por maior que seja a intenção em transpor o conhecimento científico, tal qual ele é posto no meio acadêmico, essa prática torna-se quase inviável, pois necessita passar pela compreensão do professor – que deve dominar o conteúdo de ensino –, pelo método como o assunto poderá tornar-se/fazer-se “ensinável” e também pela capacidade individual e intransferível de cada aluno compreendê-lo (FRAGELLI & CARDOSO, 2008, p. 18).

Tornar o assunto da disciplina “ensinável” significa transformar os saberes disciplinares em curriculares, como vimos na Unidade 1 deste livro. Essa é a primeira relação entre professor e currículo. O professor recebe indicações governamentais do conteúdo a ser tratado em sala de aula, as compreende (as transforma em saberes disciplinares) e as modifica, ordena, cataloga, enfim, as molda de acordo com suas concepções sobre os processos de aprendizagem

de sua turma de alunos (as transforma em saberes curriculares). Uma vez iniciada a prática pedagógica, novas adaptações são feitas, por meio da prática reflexiva do professor (na-ação e sobre-a-ação) sobre a nova relação que surge em sala entre o currículo e os alunos. Forma-se, assim, o currículo em ação, que pode ou não sofrer novas modificações. Todo o processo é permeado pelos saberes experienciais. A figura a seguir exemplifica o que foi descrito.

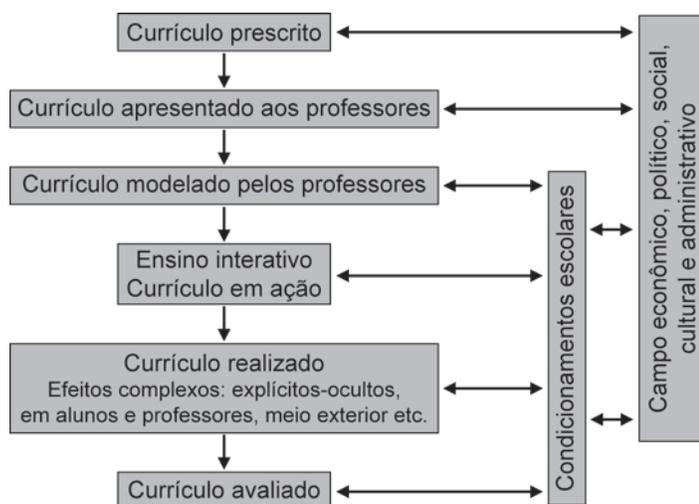


**Figura 5** Transformações do currículo escrito ao currículo em ação, por meio dos saberes docentes e da prática reflexiva.

Como podemos perceber, o currículo não é único. Pelo contrário, ele sofre modificações em função de fases distintas em que se encontra no processo educacional. Na figura anterior, descrevemos três currículos diferentes: o primeiro, feito por pessoas externas à prática educacional de sala de aula (currículo escrito); o segundo, que é fruto das adequações do professor via saberes curriculares e colocado em prática pelos saberes da formação profissional (currículo em ação); e o terceiro, currículo modificado, é oriundo das interações com os alunos e da prática reflexiva do professor. Sacristán (1998, p. 104-105) também reconhece que o currículo sofre variações durante o processo educacional, porém esse autor separa o currículo em seis níveis ou fases na objetivação do seu significado:

1. currículo prescrito: equivale ao “currículo como fato” da figura anterior. É concebido pelas autoridades do sistema educacional e diz respeito às regulações que atuam como referência na ordenação do sistema escolar. No Brasil, exemplos desse currículo seriam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNei) ou as Diretrizes Curriculares;

2. currículo apresentado aos professores: seria interpretações do currículo prescrito, já se levando em consideração as particularidades regionais. Como exemplos, teríamos os livros didáticos ou, nas escolas do Estado de São Paulo, as apostilas didáticas adotadas tanto para professores quanto para alunos;
3. currículo moldado pelos professores: é o currículo criado pelo professor por meio de seus saberes curriculares e a partir de seus saberes disciplinares e experienciais. Como exemplo, teríamos os cronogramas de disciplina disponibilizados aos alunos pelos professores no primeiro dia de aula;
4. currículo em ação: equivale ao “currículo em prática” da Figura 5. Seria o currículo moldado pelos professores, moldados, por sua vez, pela prática pedagógica em sala de aula, que se concretiza nas tarefas acadêmicas;
5. currículo realizado: esse currículo é fruto das interações com os alunos e da reflexão-na-ação realizada pelo professor. Ele “dá conta dos efeitos produzidos pelo processo educacional, sejam eles perceptíveis e/ou mensuráveis, sejam eles ocultos, refletindo os níveis cognitivo, afetivo, social, moral, etc.” (FERNANDES, 2001, p. 12);
6. currículo avaliado: esse currículo advém da reflexão-sobre-a-ação do professor. Além das adaptações para futuras práticas, Sacristán (1998) afirma que esse currículo e o professor, nesse estágio, sofrem pressões externas, tais como percentual de aprovação dos alunos, que acabam por impor critérios à atuação docente.



**Figura 6** A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.  
 Fonte: extraída de Sacristán (1998).

Além das variações que o currículo sofre ao longo do processo pedagógico, há ainda mais três tipos de currículos. São eles:

- nulo: diz respeito ao currículo que a escola não ensina. Trata-se da ausência de oportunidade de aprendê-lo. Essa ausência é tão significativa como a presença de outros conteúdos;
- explícito ou manifesto: é o conjunto de conteúdos culturais explicitamente declarados nos guias curriculares, materiais de ensino etc., tais como leitura, escrita, História, Ciências, Matemática, entre outros;
- não explícito ou oculto: é o conjunto de situações escolares não publicamente declaradas, ou seja, aquilo que os alunos aprendem no cotidiano escolar, mas que não é intencionalmente ensinado pela escola.

O currículo nulo, por estar ausente da escola, não sofre nenhum tipo de variação, justamente por não existir. Já o currículo manifesto sofre todas as modificações apontadas por Sacristán (1998), conforme as descrições anteriores. Por fim, das seis fases descritas pelo autor (currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado), o currículo oculto surge apenas nas três últimas, uma vez que não poderia estar presente em nenhum currículo escrito (manifesto).

### 3.3.2 Organização curricular e as relações em sala de aula

Seja qual for o tipo de currículo, ou a fase em que se encontre no processo pedagógico, ele, na enorme maioria das vezes, é pensado de forma linear e ordenada, com começo, meio e fim. Esse ideal de currículo linear é fruto da Modernidade e exerce forte influência na educação atual. Esse paradigma modernista prega a ciência de origem em Copérnico e Galileu, baseada no empirismo de Isaac Newton e no racionalismo de René Descartes, servindo como modelo para as demais áreas, incluindo aí a educação e, mais especificamente, o currículo (DOLL JR., 1997). A visão predominante era da racionalidade técnica, em que “acreditava-se que o conhecimento profissional, científico, nos ajudaria a [...] eliminar a pobreza e melhorar os cuidados de saúde em casa e aumentar a base de conhecimento dos jovens” (DOLL JR., 1997, p. 18). No paradigma modernista, a razão é definida e limitada em termos de tecnologia científica, o que fez com que a Ciência se tornasse o conhecimento mais valioso.

A partir da metade do século XX, esse paradigma começa a se enfraquecer, quando a sociedade percebe que não é capaz, por essa visão de mundo, de

realizar todas as promessas feitas anteriormente, principalmente nos campos político e econômico. Nas artes, literatura e filosofia, autores começam a se manifestar expondo visões e argumentos que não eram mais baseados na visão cartesiana ou newtoniana de mundo. Mesmo nas ciências, novas descobertas, como no campo da Física Quântica, começaram a operar uma mudança de pensamento no homem, que passava a aceitar a indeterminância e o relativismo como inerentes à vida. Segundo Doll Jr. (1997), “o rígido formalismo do paradigma moderno está sendo desafiado pelo pastiche eclético de um paradigma pós-moderno” (DOLL JR., 1997, p. 18).

A partir de então, reconhece-se no campo dos estudos em currículo duas concepções: a modernista e a pós-modernista. Na organização curricular modernista, o currículo é pensado linearmente, racionalmente e cientificamente. Ele é projetado para operar da forma mais eficiente possível, nos mesmos moldes das tecnologias. Há um sequenciamento lógico dos conteúdos, geralmente obedecendo à ordem do “mais simples” ao “mais complexo”. Essa organização visa essencialmente a transmissão desses conteúdos pelo professor e a sua assimilação pelos alunos. O autor traz a seguinte citação, que sintetiza o pensamento modernista na organização curricular:

embora o elemento de espontaneidade exista no ensino, o ensino efetivo é o resultado de uma abordagem sistemática, científica. As atividades cotidianas da turma devem ser planejadas, identificadas e avaliadas. Este processo garante o domínio seqüencial dos nossos objetivos (DOLL JR., 1997, p. 26).

Já no currículo sob a ótica pós-modernista, a ênfase na “transmissão” dá lugar à ênfase na “transformação”. Em outras palavras, não se almeja mais que o aluno memorize uma grande quantidade de conteúdo, que é transmitido pelo professor. Nesse paradigma, o processo de aprendizagem é mais importante que seu produto. O ensino deve transformar o indivíduo, no sentido de significar algo para ele, ter relação com sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que o transforma de alguma maneira. O currículo, nessa ótica, deve ser “multifacetado, misturando o tecnológico com o humano, o provado com o inovador e o sério com o divertido [...] um currículo que tanto acomode quanto estenda” (DOLL JR., 1997, p. 24-26).

É importante destacar que, nos dias atuais, estamos num vértice de mudanças, num período de incertezas. Vivemos a mudança do paradigma moderno para o pós-moderno, em que o segundo aponta singularidades e diferenças na organização da sociedade atual, mas o primeiro ainda exerce enorme influência. Embora você, leitor, esteja lendo sobre teorias contemporâneas neste guia de estudos sobre formação docente, modelos de aprendizagem e organização curricular,

suas observações nas escolas permitirão concluir que essas teorias, na enorme maioria das vezes, não estão presentes nesse espaço. Nas escolas atuais, ainda prevalece um ensino nos moldes modernistas, nos quais fomos educados.

Diferentemente desse molde modernista, a organização curricular pós-modernista pode ser dar, por exemplo, pelo currículo em rede, o que é bem diferente da tradicional linearidade. Entre os autores que trabalham com esse conceito, destaco o trabalho de Fonterrada (2008). Essa autora defende a ideia de redes no currículo, em que este seria organizado a partir de procedimentos não lineares e não sequenciais. A autora afirma que a relação entre o homem e o mundo, a partir da Modernidade, era representada pela linearidade da estrada de ferro no século XIX, e passa a ser substituída, no século XX, pela ideia de rede.

Essa ideia surge nas formas de comunicação e nos modos de vida da atualidade (principalmente em função das novas tecnologias, simbolizadas pela internet e sua capacidade de organização não linear – basta pensar na lógica organizacional da Wikipedia, por exemplo) e passa a ser incorporada por outras instâncias da sociedade, entre elas a Educação. Porém, Fonterrada (2008) afirma que a Educação se mostra cautelosa em assumir essa mudança de paradigma, mantendo em sua maioria o modelo linear de organização curricular. A autora alerta, porém, para o fato de que as rápidas mudanças na vida atual exercem enorme pressão na Educação, exigindo desta que se adéque a essas mudanças.

Pires (1995) também defende a ideia de currículos montados em redes, em que os conteúdos seriam os “nós”, ou “pontos”, ligados uns aos outros por vários “fios” que os inter-relacionam. Dessa forma,

não existe uma distribuição hierárquica desses pontos, todos têm igual importância, permitindo vários caminhos possíveis através de diferentes seqüências de pontos e ramificações. Na prática didática, esses caminhos são escolhidos gerando significação para o aluno e abrindo perspectivas para a abordagem multidisciplinar na medida em que o professor pode buscar relações com outros pontos, que podem estar fora de sua disciplina (PIRES, 1995, p. 259).

A ideia de currículo organizado em redes favorece outra, a da aprendizagem centrada no aluno. Retomando algumas ideias já trabalhadas na Unidade 2 deste livro, vimos que um dos princípios de aprendizagem fundamentais da teoria rogeriana diz que a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente nesse processo. O autor defende uma postura ativa e participativa dos alunos, estudando os problemas que os preocupam e desafiam, escolhendo a forma e o ritmo de seu estudo. Com isso, para ele, os estudantes mobilizariam todos os seus recursos para sua aprendizagem. Essa aprendizagem voluntária, engajada tanto em termos de sensibilidade como de inteligência, seria mais duradoura e de maior penetração nos alunos.

Em face disso, o professor deve ter confiança no potencial dos alunos, pois, do contrário, teria que selecionar e transmitir conteúdos que ele julga serem importantes. Ao fazer isso, o currículo estruturado em redes facilitaria que cada aluno (ou a turma de alunos) escolhesse o caminho de seu aprendizado, tendo o professor como “guia” ou facilitador dessa aprendizagem.

A aprendizagem centrada no aluno requer que o professor propicie um ambiente de aprendizagem onde a liberdade, o estímulo e a compreensão sejam marcantes. Essa atitude é central para Rogers, pois, para ele, só assim o aluno poderá se sentir apto a desenvolver sua aprendizagem de forma segura e sólida. O professor deve acreditar no potencial e desejo do aluno em aprender, sabendo diferenciar os momentos em que deve deixar os alunos mais livres e os momentos em que deve auxiliá-los e conduzi-los mais de perto.

Portanto, percebemos que a relação entre professor e aluno em sala de aula é complementada pela sua interação com o currículo. Um currículo organizado sob determinada lógica favorece um tipo de relacionamento pedagógico. Em outras palavras, um currículo organizado de forma mais tradicional, linear, nos moldes modernistas, favorece o ensino centrado no professor, na transmissão de conteúdos e em avaliações externas. Por outro lado, um currículo pós-modernista em rede, por exemplo, favorece uma relação pedagógica em que o professor se coloca como um facilitador da aprendizagem dos alunos, como mais um aprendiz em sala. O foco do ensino, nessa concepção curricular, passa a ser o aprender a aprender e não a memorização de conteúdos e sua devolução literal em provas. O aluno, assim, passa a ser o maior responsável por sua aprendizagem ao traçar um caminho entre os conteúdos que esteja de acordo com seus interesses e conhecimentos prévios, fortalecendo seu lado autônomo e crítico. Por fim, dessa forma, criam-se situações em que os alunos podem alcançar uma aprendizagem significativa, nos moldes já descritos anteriormente.

### 3.3.3 Currículo e relações de poder

Um tópico que merece nossa atenção são as relações de poder que permeiam o processo educativo. Essas relações estão presentes em qualquer ação e relacionamento humano, incluindo aí o existente entre professor e aluno. Nos enfoques tradicionais, modernistas, de educação, essa relação de poder fica explícita, pois o professor, ao aplicar o currículo organizado de forma linear, utiliza sua autoridade de detentor do conhecimento e subjuga o aluno, tornando-o passivo e silencioso em sala de aula. Porém, mesmo que o professor se utilize de preceitos mais contemporâneos de ensino e aprendizagem, por meio de um currículo organizado nos moldes pós-modernistas, e se coloque como um

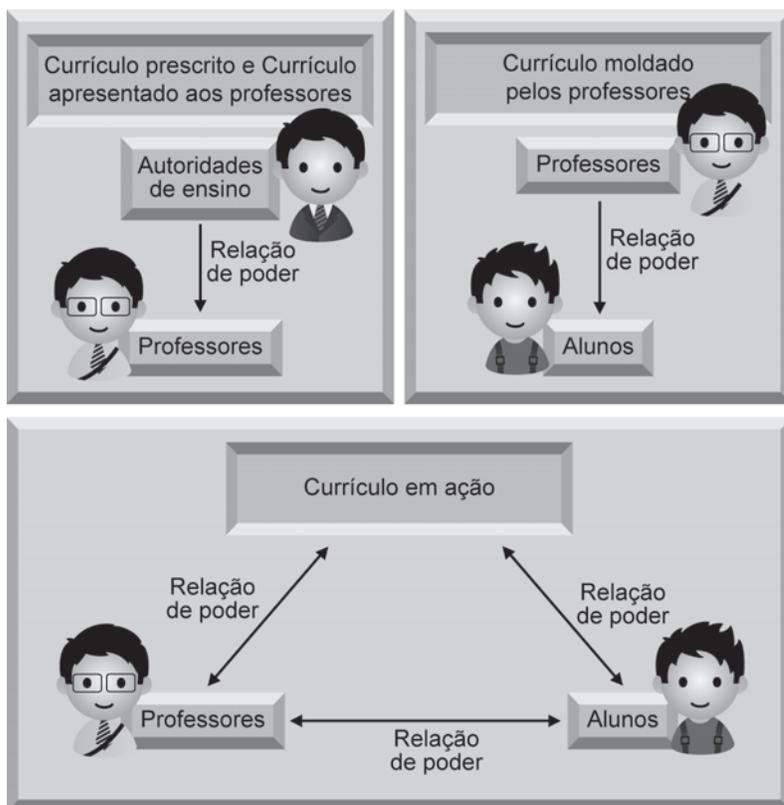
facilitador da aprendizagem do aluno ou como mais um aprendiz em sala com o objetivo de criar um ambiente facilitador da aprendizagem, a relação entre docente, aluno e currículo ainda será permeada pelas questões de poder.

Sendo assim, o currículo e sua relação com o professor e o aluno devem ser analisados, reconhecendo a existência dessas relações de poder. Cabe antes explicitar que as relações de poder entre professor, aluno e currículo variam de acordo com as fases do processo educacional. Apple (2006), por exemplo, analisa as relações de poder nos currículos *prescrito* e *apresentado aos professores*. Segundo ele, a escolha por um determinado conhecimento para esses currículos, feita por pessoas que estão alheias à sala de aula, não é neutra, pois sua seleção e organização já indica que esse conhecimento, esse conteúdo, foi considerado mais importante do que outro. A partir disso, dessa seleção, podemos concluir que há um interesse por trás dessa escolha, que pode ser determinado tanto por aspectos políticos quanto sociais. Concluimos, portanto, que estes currículos nem sempre atenderão aos interesses e necessidades de quem está dentro da sala de aula, os alunos e professores, que os contemplam por meio dos processos de ensino e aprendizagem.

Já o currículo *moldado pelos professores* obedece à mesma lógica anterior. O professor toma uma série de decisões em termos de seleção, estrutura, atividades, avaliação, enfim, que podem não ir ao encontro aos anseios e características dos alunos. Nesse caso, a relação de poder passa para dentro da sala de aula, pois o conteúdo foi selecionado por uma única pessoa (o professor) e submetido a outras (os alunos).

O currículo *em ação*, por sua vez, permeará a prática pedagógica e, conseqüentemente, experienciará a relação professor-aluno. Aqui as relações de poder são dinâmicas, no sentido de que não possuem uma direção única, como nos casos anteriores.

Nos currículos *prescrito* ou *apresentado aos professores* a relação de poder aponta das autoridades do ensino para o professor. No currículo *moldado pelos professores*, essas relações vão do docente ao aluno. Já no currículo *em ação* as relações de poder são dinâmicas, pois variam de acordo com a aula, podendo sair ora do professor, ora do aluno, ou ainda do currículo para ambos ou um deles.



**Figura 7** Relações de poder nos currículos *prescrito, apresentado aos professores e moldado pelos professores.*

O currículo realizado é reflexo do currículo em ação e apresentará o resultado das forças de poder na prática pedagógica. O currículo avaliado, como afirma Sacristán (1998), sofre pressões externas, que podem advir da escola, dos pais, dos alunos ou ainda do sistema de avaliação das autoridades educacionais. Dessa forma, todas essas instâncias exercem poder sobre o professor. Quando o currículo avaliado é fruto de reflexão-sobre-a-ação pelo professor, também obedece a lógica das relações de poder, pois será avaliado segundo os critérios e visões de mundo do docente.

Todos os dias somos permeados por relações de poder, em todas as nossas relações humanas. Toda tomada de decisão é política, no sentido de que leva em consideração uma escolha pessoal, resultado de concepções e visões de mundo próprias. Com o ensino não é diferente. As teorias educacionais que pregam uma mudança de paradigma na relação professor-aluno, como a aprendizagem centrada no aluno, discutida na Unidade 2, pregam um deslocamento dessas relações de poder, aumentando o papel e responsabilidade do aluno no processo pedagógico. Porém, as relações de poder nunca são neutras, mesmo sob essa ótica. O mesmo ocorre nos currículos que obedecem lógicas organizacionais pós-modernas: mesmo que sejam abertos, não lineares ou respeitem as características dos alunos, eles possuem relações de poder, pois incluem seleção e categorização de conhecimento.

## 3.4 Estudos complementares

### 3.4.1 Saiba mais

O livro *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, de William E. Doll Jr. (1997), enfoca o currículo pós-moderno, mas, para desenvolver esse tema, explica de forma clara e precisa as diferenças entre o modernismo e o pós-modernismo. Leia pelo menos a introdução desse livro atentamente, para aprofundar esses conceitos.

## 3.5 Considerações finais

Nesta unidade, completamos o tripé presente em sala de aula formado por professor, aluno e currículo. Vimos que o currículo é um termo difícil de ser definido, por ser antigo e complexo. Sua complexidade pode ser exemplificada na quantidade de transformações que sofre no decorrer da prática pedagógica e nos tipos de currículo existentes. Trabalhamos também alguns paradigmas curriculares, como o modernista, presente na enorme maioria dos currículos de hoje, e o pós-modernista, que oferece a possibilidade de o currículo não ser linear, categorizado e estático. Dentro desse novo paradigma, citamos o currículo em rede como exemplo.

Vimos que todos os componentes do tripé (professor, aluno e currículo) se influenciam mutuamente, determinando o tipo de relação e a prática pedagógica existentes em sala de aula. Um professor pode optar por se considerar um facilitador da aprendizagem dos alunos ou centrar as aulas em exposições orais, exigindo deles uma postura passiva. Em ambos os casos, o professor deve ser preparado para atuar desta ou daquela forma, adquirindo os saberes necessários para a prática docente. Essa opção do professor pode ser aceita ou não pelos alunos, que passam a influenciar as atitudes do professor. Nessa relação, a afetividade possui um papel central, exigindo do docente preparo não só profissional, mas também emocional e psicológico para a atuação pedagógica.

Por fim, a forma como o currículo é estruturado pelas autoridades do ensino, pelos professores, pela prática pedagógica ou pela prática reflexiva acaba por influenciar os processos de ensino e aprendizagem que ocorrerão em sala de aula. Esses processos são moldados, portanto, pelas influências desses três componentes, que podem atuar a favor ou contra a prática pedagógica. É essencial que o professor tenha conhecimentos e saiba diferenciar esses diferentes paradigmas e abordagens apresentados, para que possa tomar as melhores decisões com o intuito de atingir os objetivos educacionais que ele, os alunos, a escola e a sociedade julgam serem os mais acertados.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: Cortez, 1980.
- ALMEIDA, P. C. A. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 28., 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc>>. Acesso em: 27 fev. 2007.
- ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Goiânia: Alternativa; Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, R. C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARIZA, R. P.; TOSCANO, J. M. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-42.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2009a.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 03 fev. 2009b.
- CARMO, J. S.; ARAÚJO, P. M. *Psicologia da Criança e da Educação*. São Carlos, 2009. (Coleção UAB-UFSCar).
- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1996.
- CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DOLL JR., W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERNANDES, J. A. B. *O professor de ciências e a seleção de conteúdos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, A. G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. *Escola e Currículos 1*. São Carlos, 2008. (Coleção UAB-UFSCar).

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971-1978.

GALIZIA, F. S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GLASER, S.; FONTEERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino de piano. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 91-99, set. 2006.

GONÇALVES PINTO, M. G. C. S. M. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004. CD-ROM.

HENTSCHE, L.; AZEVEDO, M. C. C. C.; ARAÚJO, R. C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 15, p. 49-58, set. 2006.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

JUSTO, H. *Carl Rogers: teoria da aprendizagem centrada no aluno*. 4. ed. Porto Alegre: Livraria S. Antônio, 1978.

LIMA, L. *Transferência: Freud a Lacan*. Disponível em: <<http://www.palavraescuta.com.br/textos/transferencia-freud-a-lacan>>. Acesso em: 08 mar. 2009.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. 13. imp. São Paulo: EPU, 2003.

NITZKE, J. A.; CAMPOS, M. B.; LIMA, M. F. P. *Estágios de desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.penta.ufrgs.br/~marcia/estagio.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2009.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, R. M. M. A. *Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico 1*. São Carlos, 2008. (Coleção UAB-UFSCar).

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, C. M. C. *Currículos de matemática: da organização linear à idéia de rede*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

RAMALHO, B. L.; GAUTHIER, C.; NUNEZ, I. B. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. *Práticas de ensino 1: representações sobre o fazer docente*. São Carlos, 2007. (Coleção UAB-UFSCar).

RIBEIRO, J. G. G. C. A psicologia fenomenológico-existencial: uma nova perspectiva de relação. In: KULLOK, M. G. B. (Org.). *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EdUFAL, 2002.

RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Multipolo, 2002.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Liberdade para aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. *A terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

\_\_\_\_\_. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SILVA, R. M. S. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, M. G. B. (Org.). *Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica*. Maceió: EdUFAL, 2002.

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

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 185-210.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*. Campinas: Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, C. B. Formação de professores: tendências contemporâneas. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 2004. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/rece/rece-num3.html>>. Acesso em: 03 jun. 2006.

UMA mente brilhante. Direção de Ron Howard. EUA: DreamWorks Distribution L.L.C./Universal Pictures/UIP, 2001. 135 min, son., color. Original estadunidense: A beautiful mind.

VEM dançar. Direção de Liz Friedlander. EUA: New Line Cinema/PlayArte, 2006. 108 min, son., color. Original estadunidense: Take the Lead.

WILSON, S.; SHULMAN, L.; RICHERT, A. '150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel Education, 1987. p. 104-124.

## **SOBRE O AUTOR**

### **Fernando Stanzione Galizia**

Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade de São Paulo (USP-2003) e mestre em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2007). Foi membro do conselho de administração da Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG), Organização Social de Cultura ligada à Secretaria de Estado da Cultura. Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino (DME) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Tem experiência nas áreas de Educação e Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino Superior, Saberes Docentes, Formação de Professores, Didática Geral e da Música e Educação Musical.

